

Theses
N
130
11813

✓ L'EDUCATION ARTISTIQUE ET L'EDUCATION PAR L'ART, SEP 20 1971

L'ECOLE DE MONTREAL 1940 - 1969:

LE TRAVAIL D'IRENE SENECAL.

Art Education and Education through Art.

The Montreal School 1940 - 1969 and the
Work of Irène Senécal.

Par

by

LOUISE PARENT-VIDAL

A thesis submitted to the Fine Arts Department of
the Faculty of Arts, at Sir George Williams University
in partial fulfilment of the requirements for the
Degree of Master of Arts in Art Education.

septembre 1970.

Louise Parent-Vidal.

Résumé de:

L'Education Artistique et l'Education par l'Art,
l'Ecole de Montréal 1940 - 1969:
Le Travail d'Irène Senécal.

Nous avons voulu au cours de notre thèse indiquer le cheminement du mouvement de l'éducation artistique initié dans les écoles franco-catholiques de Montréal par Irène Senécal. C'est à Prague, en 1966 lors d'un congrès international de la Société d'Education par l'Art que nous avons constaté la qualité des travaux produits dans les écoles de Montréal. Nous nous sommes alors demandé comment on était passé au Québec des travaux aux crayons à une production utilisant une variété de techniques et de procédés. La réponse se trouvait en partie dans le travail d'Irène Senécal.

Cette personne, diplômée de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal en 1929, fut pendant quarante ans un des chefs de file responsable de la transformation de l'enseignement des arts plastiques à Montréal ainsi qu'au Québec. De ses expériences personnelles dans les écoles de Montréal, elle passa aux Cours du Samedi de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal où elle reçut et prépara les jeunes artistes à l'enseignement de leur discipline.

La Commission scolaire de Lachine lui ouvrit ses portes en 1948 en qualité de directrice de l'enseignement des arts plastiques. Pour la première fois au Québec, une spécialiste avec une équipe de spécialistes prenait en main l'enseignement d'une discipline scolaire de la maternelle à la douzième année. On avait mis de côté le généraliste normalien. L'expérience de Lachine s'avéra un succès et on vit peu après les programmes officiels changer. Elle s'intéressa vivement à propager les théories de Sir Herbert Read et suivit de très près une application de celles-ci par un titulaire de classe de l'Académie St-Michel de St-Lambert.

Nous avons fait ressortir du travail d'Irène Senécal six principes de base qui l'ont guidée. Nous avons montré comment ces six principes ont été appliqués et comment s'est consolidé l'enseignement des techniques à deux et à trois dimensions.

Louise Parent-Vidal

English Summary of:

L'Education artistique et l'Education par l'Art.

L'Ecole de Montréal 1940 - 1969:

Le travail d'Irène Senécal.

Art Education and Education through Art.

The Montreal School 1940-1969 and the

Work of Irène Senécal.

Our dissertation is made of seven chapters.

The whole basis of our work came while considering the Canadian participation at the Prague Conference (Czechoslovakia) of the I.N.S.E.A.,¹ in the year 1966, we observed that the quality of the work of the French-Canadian Catholic students compared advantageously with that of other children of the world represented at this meeting held under the hospices of U.N.E.S.C.O. We, therefore, set to seek the reasons why there was such a French-Canadian representation at this conference and how it had come about. Our research lead us to the work of Irène Senécal, the Head of the Department of Art Education at "l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal." We had the privilege of interviewing her and had the opportunity of working under her direct supervision.

1

International Society of Education Through Art.

LLLL

We then submitted to Leah Sherman of the Department of Fine Arts of Sir George Williams University our idea of bringing to life the work of Irène Senécal in the context of the Radian Education through art movement.

Irène Senécal graduated in 1929, from l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal. She started her career as an art teacher in 1930. It is in the forties after ten years of teaching that she realized that the students deserved and requested a more professional oriented preparation in the field of arts. The whole orientation then as far as the teaching and the training of the art teachers rested upon the shibboleth of the normal school system of the Province which was structured around the needs of generalists completing grade twelve high school, Normal School students received in a two or three of four year course no more than a fifteen-hour art education introductory course which lead them to all the students of the French-Canadian Catholic System of the Province of Québec. Irène Senécal after witnessing this started to bring into School Boards people who had been trained as professional artists first and who received secondly training in psycho-pedagogics. She also circulated the idea that any education had to surge from the respect of creative individualism and its integration into larger groups through progression and development based on democratic approaches.

LLLLL

In the fifties, she became the Head of the Saturday morning classes at l'Ecole des Beaux-Arts and started to introduce Art Education concepts and practices to students who had during five years been trained as sculptors, engravers, painters or designers.

She succeeded in getting the School Boards to accept these people as regular art teachers. The School Board of the City of Lachine offered her the direction of the teaching of art from kindergarden to the twelfted grade and she was able to place her Fine Arts students as Art teachers and Art coordinators. It was the first time that artists in French-Canadian Quebec took over the teaching of Art at all levels of the public system. Then with a regular grade teacher in St. Lambert, she undertook the integration of art in other disciplines always basing herself on the premises established by Sir Herbert Read. This experience was also successful.

We have described in our dissertation the main steps of the career of Irène Senécal, in the context of the Education through Art movement in Montreal. We have indicated the particular new orientations she has given to art teaching specially in two and three dimensional design and the six basic postulates which she has propagated through her teaching:

1. Grading difficulties in the teaching of any art technic;
2. The need for a variety or a multy-technic approach;
3. The development of a variety of themes which will permit an emotional or internal support for the use of the different technics to be mastered;
4. The relationship between creativeness and mental growth;
5. The whole idea of collective or group work in art;
6. The assessment and evaluation of art produced by students;
7. Expanding the foregoing, art used as a basis for Education and the teaching of other disciplines.

Our work concludes on the establishment of five axiomatic injunctions that stem out of the work of Irène Senécal linking art and culture; art and knowledge; art and the development of vision and movement; art, feeling and the intellect, art and the whole education process.

Art education should be considered in dealing with solutions of the drop-out problem and the production teacher leadership established in an academic world built around inter-disciplinarity. We take this occasion to thank professor Leah Sherman who has read this material and who has positively challenged it.

REMERCIEMENTS

Nous voulons offrir toute notre reconnaissance à Madame Leah Sherman de l'Université Sir George Williams qui a parcouru notre texte avec attention. Nous remercions également Irène Senécal ainsi que Louise Barette-Charlebois pour s'être prêtées généreusement à nos demandes d'informations.

PREFACE

En 1966, nous avons eu l'occasion de nous rendre à Prague en Tchécoslovaquie, au XVII^e Congrès de la Société Internationale d'Education par l'Art.

Nous avons constaté que les dessins des enfants des écoles franco-catholiques de Montréal se comparaient, sur le plan de la qualité, aux travaux des enfants des autres pays représentés.

C'est là où nous est venue l'idée de rédiger le travail que nous présentons. En effet, il s'était passé et se passait à Montréal un fait assez unique dans l'enseignement des arts plastiques en milieu franco-canadien.

Au Québec, très peu de Commissions Scolaires recrutaient et engageaient des artistes professionnels pour l'enseignement de cette discipline. Nous voulons rappeler comment la présence de l'artiste pédagogue dans les écoles publiques franco-catholiques s'est généralisée grâce au dévouement et au travail d'une personne qui réussit à faire connaître par des expériences précises la valeur du professeur artiste et ainsi transformer le système.

Nous profitons de l'occasion pour exprimer notre reconnaissance envers mademoiselle Irène Senécal dont nous avons voulu décrire le travail et madame Louise Barette-Charlebois, qui ont toujours montré et montrent encore un intérêt sans borne pour l'éducation artistique.

Nous voulons remercier l'Université Sir George Williams de nous avoir donné le privilège de rédiger ce travail qui, pour la première fois, ressuscite un passé qui a permis l'éclosion de l'enseignement des arts plastiques au Québec.

TABLE DES MATIERES

Préface	I
1. INTRODUCTION.....	1
1.1 Situation globale.....	1
1.2 Les changements et un plan synthèse.....	2
2. L'EDUCATION ARTISTIQUE.....	4
2.1 L'enseignement de l'Art 1940 à 1950.....	4
2.2 La traditionnelle classe de dessin de 1940 à 1950.....	5
2.3 L'évolution de l'enseignement de cette discipline.....	12
3. L'EDUCATION PAR L'ART.....	20
3.1 L'art au service de l'individu, de la classe comme collectivité et des autres disciplines.....	20
3.2 Une définition de l'éducation par l'art.....	26
3.3 Les buts.....	29
3.4 Les objectifs.....	30
3.5 Bref aperçu historique du mouvement.....	34
4. L'ECOLE DE MONTREAL.....	38
4.1 Définition de l'Ecole de Montréal.....	38
4.2 Des Cours du Samedi à l'Ecole publique.....	41
5. LE TRAVAIL ACCOMPLI A L'ECOLE DES BEAUX-ARTS, EN EDUCATION...	48
5.1 Les orientations nouvelles.....	48
5.2 Les applications.....	52
5.3 Les techniques à deux dimensions.....	53

5.4	Les techniques à trois dimensions.....	56
5.5	Les travaux collectifs.....	59
5.6	Les réalisations artisanales.....	61
5.7	L'évolution graphique.....	62
5.8	L'intégration des arts plastiques dans l'enseignement des autres disciplines.....	63
6.	CONCLUSION.....	78
6.1	Professionnalisme.....	78
6.2	Gradation dans l'apprentissage.....	79
6.3	Cinq axiomes fondamentaux.....	80
6.4	L'échec scolaire.....	80
6.5	L'interdisciplinarité.....	81
7.	APPENDICES.....	83
7.1	Tableau-synthèse des techniques à deux dimensions.....	84
7.2	Tableau-synthèse des techniques à trois dimensions.....	86
7.3	ILLUSTRATIONS.....	88
0.	BIBLIOGRAPHIE.....	99

1 - INTRODUCTION

1.1 Nous voulons dans ce travail revenir en arrière et évoquer les principales étapes de l'évolution de l'enseignement des arts plastiques dans la province de Québec et particulièrement dans la région de Montréal, au niveau élémentaire, en milieu franco-catholique.

Cette évolution couvrira les trente dernières années, soit des années '40 à nos jours. Nous rappellerons que l'enseignement dans les années '40 relevait de la compétence du Département de l'Instruction Publique de la Province de Québec.¹ Ce Département avait pour responsable de son administration un Surintendant appelé le Surintendant de l'Instruction Publique. Le Département de l'Instruction Publique devait mettre en application les règlements préparés par les deux Comités du Conseil de l'Instruction Publique: l'un catholique, l'autre protestant.² Ces Comités préparaient les règlements, régissaient l'organisation et l'administration des écoles, celles des examens, des écoles normales, de l'inspection, des congés. De plus, ils veillaient à l'approbation des manuels et des équipements pédagogiques.

¹ Code scolaire de la Province de Québec. p. 15 et suivantes.

² Code scolaire de la Province de Québec. p. 21 et suivantes.

1.2 Depuis 1962, et surtout à la suite des travaux de la Commission royale d'Enquête sur l'Education au Québec, surnommée le Rapport Parent, il y a eu des changements dans les structures mêmes du système de l'éducation.

Ce ne sont plus des Comités de l'Instruction Publique comme le Comité Catholique, par exemple, composé de l'ensemble des évêques de la province et d'un nombre égal de laïques nommés par le gouvernement, mais bien le gouvernement, par son Ministère de l'Education qui dirige l'évolution de l'éducation dans la province de Québec.

Nous voulons revoir brièvement dans ce travail les principales étapes qu'a traversées la discipline des arts plastiques ou plus familièrement appelée, à cette époque, la classe de dessin. Après quoi nous nous arrêterons à définir les notions d'éducation artistique et d'éducation par l'art. Nous situerons ensuite ces notions dans le contexte du milieu francophone de Montréal, indiquant les applications données à ces définitions par le groupe de l'Ecole des Beaux-Arts de cette ville.

Enfin, nous tenterons d'esquisser la valeur du travail de l'Ecole de Montréal. Par contre signalons qu'un rapprochement entre le groupe francophone et le groupe anglophone est né à la suite de la création d'un grade universitaire de second cycle en 1965, en éducation artistique à l'Université Sir George Williams.

Cette université a été la première et la seule au Québec à recevoir en qualité d'étudiants gradués, les élèves de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal. De plus, on y retrouve des étudiants venant de nombreuses écoles universitaires à travers le Canada, et des professeurs se recrutant un peu partout à travers l'Amérique.

C'est donc dire que l'ouverture d'esprit manifeste des dirigeants de Sir George Williams encourage les échanges, les collaborations et la coopération entre les divers groupes qui oeuvrent dans cette discipline.

Il reste donc pour nos successeurs à partir des données fondamentales que nous présentons, d'évaluer et d'analyser à long terme le travail de l'Ecole de Montréal à la lumière des nouveaux concepts apparus autant dans le domaine artistique en soi, que dans celui de l'audio-visuel, de la psychologie et de la pédagogie. Signalons que ce dernier domaine connaît depuis un certain temps un développement de techniques des plus variées, depuis la programmation micro-gradué jusqu'à l'électronique l'utilisation de modèle cybernétique et l'application de la théorie de communication par le travail d'ordinateurs.

2. L'EDUCATION ARTISTIQUE

2.1 l'enseignement de l'Art de 1940 à 1950.

2.1.1. En vérifiant les programmes des années '40 et '50,¹ on se rend compte que le dessin faisait partie de ces programmes. En effet, il était recommandé que dans toutes les écoles élémentaires fronco-catholiques du Québec le dessin soit enseigné, et qu'il soit alloué à cette technique au moins une cinquantaine de minutes par semaine.

L'enseignement de cette technique devenait obligatoire en septième année, ainsi qu'au niveau secondaire.

Il faut se rappeler qu'à l'époque, le cours élémentaire était composé de 7 années consécutives, années qui se terminaient par un certificat de 7ème année. Suivaient deux années de cours complémentaires, 8ème et 9ème, qui se terminaient encore par un certificat d'études complémentaires de 9ème année.

Enfin, un cours secondaire composé de 3 années, 10ème, 11ème et 12ème qui comportaient les options suivantes: soit le cours général ou cours scientifique, le cours scientifique spécialisé et le cours commercial.

¹ Programme d'études des Ecoles Élémentaires, approuvé par le Comité Catholique du Conseil de l'Instruction Publique. Surintendant de l'Instruction Publique, Gouvernement du Québec, Québec 1959 - p. 695.

A l'intérieur de chacun de ces cours, on devait au moins réserver cinquante minutes par semaine pour l'enseignement du dessin, comme nous l'avons mentionné plus haut.

Tels étaient les vœux exprimés dans les programmes, mais la réalité ne se passait pas toujours ainsi.

2.1.2 Au niveau élémentaire, on laissait la classe de dessin aux bons soins du titulaire.

La classe de dessin apparaissait dans bien des cas comme une récompense, c'est-à-dire, que les élèves qui se comportaient bien pendant la classe, avaient au moins une fois par semaine, plus particulièrement le vendredi, une heure ou une demi-heure pour faire du dessin.

2.2 La traditionnelle classe de dessin de 1940 à 1950

2.2.1 Ce travail, habituellement, s'accomplissait sur une tablette à dessin de petit format, 9" x 12", et on exigeait que les étudiants se procurent une règle de 12", un bon crayon de mine de plomb ou des crayons de bois de couleur.¹ On demandait aux étudiants sans plus de préparation d'exécuter des thèmes du type suivant: les élèves devaient exécuter en première année, comme exercice d'application de la notion

¹ Programme d'Etudes des Ecoles Elémentaires, Surintendant de l'Instruction Publique, Gouvernement du Québec, Québec 1959. p. 628.

du cercle, des billes, des pommes, des chats, etc. Pour le carré: des débarbouillettes, un porte-monnaie, un sac de livres, etc. et pour le triangle: un cône de crème glacée, un clocher, un sapin,¹ etc. En quatrième année, pour la notion du triangle: une cloche, un métronome, un presse citron. Pour le rectangle: une porte d'armoire, une brosse à linge, etc. Le trapèze: une terrine, un verre à boire, etc.² En septième année, quand la leçon portait sur le cylindre ou le cône, on demandait de dessiner un maillet, un rouleau à pâte, un bidon, etc. Pour les volumes à angles droits, on retrouve des thèmes comme une boîte à cigares fermée, des livres empilés.³

Très souvent il y avait même un examen que l'instituteur notait soigneusement en établissant le réalisme de l'exécution et la propreté, comme étant les normes de base pour l'évaluation.

Cette classe de dessin, comme on le disait plus haut, se donnait à titre de récompense. Le seul moyen de contrôle était le suivant: lorsque l'inspecteur délégué par le Conseil de l'Instruction Publique passait dans les classes, il demandait au titulaire de lui fournir trois ou quatre dessins, les plus beaux (selon les critères mentionnés plus haut), afin qu'il puisse les déposer au dossier de la classe. Ainsi se vérifiait le développement et l'évolution de l'éducation artistique sur le territoire de la "belle" province.

1

Programme d'Etudes des Ecoles Élémentaires, Surintendant de l'Instruction Publique, Gouvernement du Québec, Québec, 1959. p. 630.

2

Ibidem, p. 636

3

Ibidem, p. 642

2.2.2 C'est dire que l'ensemble de l'enseignement du dessin au niveau élémentaire, était laissé le plus souvent au bon vouloir et à l'intérêt personnel que manifestait le titulaire de classe.

Si le professeur n'était pas intéressé ou motivé pour le dessin, il n'y en avait pas.

Ou encore, nous avons vu des cas où le titulaire prenait soin de collectionner les dessins de l'année précédente et passait à ses élèves ces dessins réalisés par les étudiants des années antérieures. Les élèves étaient obligés de copier le même dessin. Pendant ce temps, le titulaire pouvait corriger les travaux des autres disciplines ou mettre de l'ordre dans sa classe et se préparer pour "sa" fin de semaine.

2.2.3 Au niveau secondaire on avait commencé à introduire des "spécialistes"; par contre ces spécialistes n'étaient pas toujours des gens préparés adéquatement.

Dans bien des cas les Commission Scolaires essayaient de trouver soit un professeur de classe régulière qui avait du "talent" pour le dessin, et il était nommé responsable de l'enseignement du dessin au secondaire.

D'autre part, il y avait quelques professeurs qui venaient de l'Ecole des Beaux-Arts, et en particulier de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal. Ils étaient acceptés dans les Commission Scolaires seulement à la condition de prouver qu'ils étaient capables de main-

tenir une classe en ordre, exercer assez d'autorité et ensuite hériter de l'enseignement des arts plastiques au niveau secondaire.

Ils devaient également voir à ce que la production plaise à leurs confrères des autres disciplines, afin de se mériter leur sympathie.

2.2.4 La difficulté qui se présentait, était que l'Ecole des Beaux-Arts n'avait pas vraiment de cours préparant le professeur d'arts plastiques pour sa tâche. On formait un peintre, un sculpteur. A la toute fin du cours, on enseignait quelques notions d'histoire de l'art et on donnait un diplôme qui s'appelait: Diplôme de professeur de dessin à vue.¹

Dans certaines Commissions scolaires seulement, on ouvrait les portes à l'enseignement du dessin donné par un spécialiste. On n'avait encore institué aucun cours de méthodologie ou de pédagogie artistique.

De plus, le professeur venant de l'Ecole des Beaux-Arts ne pouvait se voir donner ou attribuer un brevet d'enseignement ou un diplôme d'enseignement reconnu par le Gouvernement du Québec. Il y avait là une véritable anomalie. Le Département de l'Instruction Publique qui était une institution de l'Etat avait le droit d'accorder

¹ Palmarès Ecole des Beaux-Arts de Montréal. 1924 - p. 29

des brevets d'enseignement, tandis qu'une Ecole de l'Etat, l'Ecole des Beaux-Arts, qui relevait, à cette époque, du Ministère de la Jeunesse et antérieurement du Secrétariat d'Etat de la province, donnait des diplômes qui, sans valeur, n'étaient même pas reconnus par les Commissions Scolaires.

Il s'établit une concurrence entre l'instituteur officiel et le professeur spécialisé; concurrence qui se poursuit encore de nos jours.

Le Ministère de l'Education du Québec n'arrive pas encore à formuler une politique valable quant à la reconnaissance légale ou spécialiste comme professeur dans les écoles publiques. Il y eut des tentatives de spécialisation, mais toutes se sont avérées plus ou moins sérieuses. La peur du spécialiste est toujours là, enracinée et défendue par les non-spécialistes et surtout par les ex-inspecteurs d'écoles qui occupent des postes clés dans la hiérarchie scolaire du Québec.

La très grande majorité du personnel scolaire francophone est issue de l'Ecole Normale ou plutôt des écoles normales¹ ou encore des écoles supérieures de pédagogie rattachées aux universités.

¹ En 1960, la province comptait 113 maisons de formation des maîtres, trois écoles normales de garçons; une à Montréal et l'autre à Québec. Les 110 autres étaient réparties entre les diverses communautés religieuses établies au Québec. Rapport des principaux des Ecoles normales de la Province de Québec, Département de l'Instruction Publique, 1960.

Dans un cas comme dans l'autre, les programmes étaient à peu près semblables, sauf qu'aux écoles normales pouvaient être admis des candidats ayant terminé leur 11^{ème} année pour des brevets de:

Classe C: une année d'étude;

Classe B: deux années d'étude;

Classe A: quatre années d'étude.

Le brevet de classe A fut reconnu à titre de baccalauréat en pédagogie par les trois universités franco-catholiques du Québec. L'étudiant qui détenait un baccalauréat ès arts pouvait obtenir un brevet de classe A et un baccalauréat en pédagogie dans une école normale ou un institut pédagogique universitaire moyennant une seule année d'étude.

La durée même des études indique l'absence de toute possibilité de spécialisation. On tenta à l'Ecole Normale Jacques-Cartier de Montréal de développer trois types de brevets de classe A avec des semi-spécialisations, mais aucune en arts plastiques.

L'enseignement de cette discipline était conçu comme une activité dirigée où s'inscrivait, pour son bon plaisir, l'étudiant qui avait des loisirs. On donnait le traditionnel quinze heures de méthodologie qui avait réussi à survivre des anciens programmes qui

préparaient aux brevets élémentaires, complémentaires et supérieurs¹ (deux ans après n'importe quel type de 11ème année). Ce cours était d'une longueur de 44 pages que le futur professeur devait mémoriser.² Donc aucune place pour la spécialisation en arts, encore moins en éducation artistique.

2.2.5 Il en résultait un méli-mélo noçif, d'abord pour les enfants, dont c'était la seule et unique chance de connaître cette discipline; ensuite pour les professeurs qui accédaient ou qui étaient autorisés à enseigner leur discipline seulement à la guise des caprices des Commissions Scolaires ou des ordres religieux, qui pour la plupart du temps contrôlaient l'enseignement dans les écoles élémentaires et secondaires.

La Province, avec un détachement naif, reléguait aux oubliettes ses responsabilités pour ce qui avait trait à la formation et à l'éducation même des citoyens.

A tous les paliers, il apparut que les arts plastiques étaient une discipline tout à la fois négligée et mise au rancart, et ne jouissait d'aucune considération sérieuse.

Ce fut grâce aux intérêts personnels de quelques individus que cette discipline arriva à se maintenir dans le régime scolaire de la Province de Québec.

¹ Soulignons que ces brevets pouvaient être bilingues, à la condition que l'élève rédige en anglais une composition de deux pages. Ces diplômes donnaient accès à des postes de l'élémentaire jusqu'au secondaire dans les écoles anglo-catholiques.

² Roland Vinette. *Méthodologie Spéciale*. Le Centre de Psychologie et Pédagogie, Montréal 1950, p. 793.

Cette heure du dessin a survécu jusque dans les années de l'après-guerre, autant dans les petites Commissions Scolaires que dans les grandes. Il y avait bien tous les ans une exposition des plus beaux dessins quand les Commissions Scolaires s'y intéressaient, mais le type de dessins présentés était stéréotypé; ou bien, on montrait des exercices de géométrie, des exercices de reproduction, de décalquage, ou lorsqu'on voulait paraître avant-gardiste, pour l'époque, on se lançait soit dans le cuir repoussé, la fabrication de cages d'oiseaux ou dans la broderie où l'on reproduisait des motifs dignes des calendriers d'une certaine entreprise bancaire.

Jamais l'idée n'était venue à personne que cet enseignement aurait pu rendre le citoyen du Québec plus créateur, développer son imagination, sa sensibilité, et lui permettre ainsi un meilleur équilibre et un esprit dynamique, pour le préparer à vivre dans une société industrielle et moderne.

2.3 L'évolution de l'enseignement de cette discipline.

2.3.1 Pendant cette période obscure où les arts plastiques étaient ramenés à une seule technique à deux dimensions, une orientation vers la professionnalisation se dessinait en dehors des voies officielles.

En effet, le directeur de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal, à l'époque, était fort préoccupé à trouver des emplois pour ses finissants. C'est pourquoi nous le retrouvons occupant un poste de "commissaire" à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal.¹

¹ Témoignage d'Irène Senécal, 19 juin 1970.

Il réussit à convaincre ses collègues commissaires de la nécessité de retenir les services de jeunes artistes pour dispenser cet enseignement.

C'est ainsi que l'on retrouve dès 1929, une jeune diplômée de cette école, Irène Senécal, enseignant dans pas moins de cinq écoles différentes soit: Ste-Agnès, Holy Cross, Dollard-des-Ormaux, Ste-Marthe et Notre-Dame du Perpétuel Secours.

2.3.2 Cette personne sentait le besoin d'une transformation vigoureuse de ce cours de dessin, et percevait les arts plastiques comme une discipline importante et nécessaire au développement de l'être humain.

Irène Senécal était à la fois à l'emploi de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal où elle enseignait le dessin, et à l'emploi de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal.

Elle partageait son enseignement régulier dans des écoles de la commission, soit à St-Henri, à l'Ecole Esther Blondin (1940-1958) où elle apportait aux jeunes adolescentes de 9^e. à 12^e. année, de ce quartier défavorisé, toutes les qualités d'un professionnel des arts plastiques. Elle travaillait également à cette époque à l'Ecole Ste-Marthe où elle devait acheter le matériel, à ses propres frais, parce que la commission ne reconnaissait pas la valeur des expériences qu'elle tentait.

2.3.3 Après vingt ans de travail, Irène Senécal fut celle qui provoqua le changement de l'appellation de ce cours de dessin. Elle réussit à convaincre les autorités que ce n'était plus une classe de dessin au niveau élémentaire et secondaire, mais une classe d'arts plastiques; c'est-à-dire un cours comportant des procédés à deux et à trois dimensions. On peut imaginer le choc qu'ont dû subir ses collègues professeurs qui eux étaient habitués au traditionnel crayon de couleur.

Irène Senécal se trouvait dans l'obligation de demander des lavabos, ou de l'eau dans les classes, d'exiger des Commissions Scolaires d'acheter de la gouache, du papier de couleur, de doubler ou même de tripler le format du papier qu'on employait dans les classes. Si elle n'obtenait pas ce qu'elle désirait, elle prenait l'initiative d'acheter à ses frais le matériel qui, pour elle, était indispensable.

En plus d'exiger qu'on reconnaisse les arts plastiques, en qualité de discipline, et que l'on enseigne selon les exigences de cette discipline, Irène Senécal était également consciente des difficultés pédagogiques que représentait l'enseignement de l'art. Elle apporta une conception de l'enseignement qui encouragea le développement des facultés créatrices ¹ de l'enfant à l'encontre d'un enseignement rigide basé sur le triptyque notions-dessin-modèles. ²

1

Document J-426 M. Ecole des Beaux-Arts de Montréal: Pédagogie Artistique, p. 1 et p. 2

2

Programme d'Etudes des Ecoles Elémentaires. Surintendant de l'Instruction Publique, Gouvernement du Québec, Québec 1959. p. 636 à p. 643.

2.3.4 Irène Senécal a pensé également à former une équipe de jeunes professeurs.

Il n'était pas possible de songer, à l'époque, que les jeunes professeurs diplômés des Beaux-Arts puissent entrer directement dans les Commissions Scolaires de la province et de la région de Montréal.

Irène Senécal, de concert avec la Société des Amis de l'Art, avait réussi à obtenir un local et un budget, à la Bibliothèque Centrale de la Ville de Montréal.

Tous les dimanches elle recevait des jeunes de 5 à 16 ans et donnait des cours, grâce à cette Société des Amis de l'Art. Elle s'était assurée la collaboration de jeunes professeurs volontaires, diplômés de l'Ecole des Beaux-Arts. ¹

Cette formule a permis à ces jeunes professeurs de s'initier à la préparation du matériel, à l'organisation et au fonctionnement d'un cours donné à tous les niveaux.

Ces cours ont vite suscité chez les professeurs débutants un enthousiasme et un intérêt particuliers.

¹ L'auteur de cette thèse a fait partie de cette équipe.

Irène Senécal donna également des cours dans d'autres bibliothèques, notamment à Hochelaga, de 1942 à 1953; à Rosemont de 1942 à 1952, et à la Bibliothèque Municipale de Montréal, section enfantine.

En 1948, la Commission Scolaire de Lachine lui confiait la responsabilité de l'enseignement des Arts Plastiques, à tous les niveaux, de la maternelle à la 12ème année - chez les garçons et chez les filles.

Irène Senécal demanda encore la collaboration de jeunes professeurs, dont l'auteur, afin de desservir cinq grandes écoles.

Grâce à son dynamisme et à la qualité du programme qu'elle proposa, mademoiselle Senécal créa autour d'elle une équipe qui a mis à l'épreuve les méthodes qu'elle avait déjà expérimentées.

C'était la première fois que des artistes professionnels diplômés d'une école d'art supérieure, entraient en groupe dans une Commission Scolaire Publique, sans être passés par une Ecole Normale.

2.3.5 Le programme que proposa Irène Senécal fut accepté par les inspecteurs et rendu officiel à la Commission Scolaire de Lachine vers les années 1953-1954.

C'était la première fois qu'un programme cohérent et structuré était conçu en arts plastiques, à tous les niveaux de l'élémentaire au secondaire.

C'est ainsi que ce programme fut par la suite reconnu officiellement en 1958, pour être appliqué dans les écoles de la Province de Québec et plus particulièrement poussé dans les écoles de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal.

A partir de ce moment on commença à recruter de façon plus régulière et normale, des professeurs spécialisés venant de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal et de celle de Québec.

L'explosion démographique obligea ainsi les Commissions Scolaires à former un plus grand nombre d'enfants et à leur dispenser une formation esthétique au niveau secondaire, et dans certains cas même au niveau élémentaire.

Le travail d'Irène Senécal au plan de la reconnaissance officielle des arts plastiques, à tous les niveaux, a été des plus fructueux et des plus bénéfiques. Par son dynamisme et surtout par son travail auprès des enfants, elle a contribué à transformer la simple classe de dessin en périodes de formation artistique.

Comme Read, elle se moque des professeurs qui ne visent qu'une "belle" production ("The teacher must be prepared to say a reluctant farewell to the charm of naivety"), ¹ elle encourage plutôt la continuité, le développement, la croissance et l'évolution. De fait, elle prône l'art partout et pour tout:

"L'art favorise la connaissance de soi-même,
la croissance esthétique guide la sensibi-
lité et le sens créateur". ²

Irène Senécal préconise l'enseignement des arts plastiques à tous les niveaux; de la maternelle à l'université; ³ dans les domaines de l'artisanat, des loisirs, dans l'enseignement spécialisé des exceptionnels et dans ⁴ la réhabilitation des adultes. ⁵ Elle insiste dans la formation du professeur d'art sur le rôle de "leader" qu'il devra exercer dans l'intégration des programmes d'arts aux études générales et en l'application de ses principes, dans un esprit d'échange et de collaboration. ⁶

¹ Herbert Read. Education Through Art. Faber & Faber, London 1958, p. 212

² Irène Senécal. Pédagogie Artistique, Publication Ecole des Beaux-Arts de Montréal - J- 426-M. p. 1

³ Ibidem, p. 2

⁴ Elle a enseigné à Dominique Savio.

⁵ Aux filles-mères. Hôpital de la Miséricorde, Montréal.

⁶ Ibidem, p. 6

Ainsi, Irène Senécal rejoint la pensée de Read, d'abord en prônant l'enseignement des arts à partir d'un concept de "continuité organique"¹, et l'éducation comme étant esthétique, liant connaissance et dextérité manuelle.² Elle a sans cesse insisté sur la nécessité de l'expression concrète des connaissances par une formalisation plastique au niveau des aptitudes de l'enfant. Lorsqu'elle s'est intéressée à l'application et à l'intégration des arts plastiques dans l'enseignement des autres disciplines, elle s'inspira encore de Herbert Read:

"L'appréhension progressive, ainsi que la connaissance (compréhension) de notre milieu, n'est possible strictement que par une formalisation esthétique. L'expérience devient formelle et soutenue et utilisable selon son degré de structuration artistique".³

Les chapitres suivants nous montreront comment la notion readienne d'éducation esthétique est devenue pour Irène Senécal, éducation par l'art.

¹ Herbert Read, *Education Through Art*. Faber & Faber, London 1958. p. 212.

² Herbert Read, *Ibidem*, p. 221

³ Herbert Read, *Ibidem*, p. 193

3. L'EDUCATION PAR L'ART

3.1 L'art au service de l'individu, de la classe, comme collectivité, et des autres disciplines scolaires.

3.1.1 Irène Senécal en plus d'avoir introduit la formation artistique en tant que discipline dans le système scolaire du Québec, a aussi tenté de lier l'enseignement des arts plastiques aux autres disciplines scolaires.

L'utilisation de l'art pour l'enseignement des autres disciplines était inconnue au Québec.

Cependant, depuis quelques années, on avait étudié, théorisé et tenté d'appliquer l'art et ses principes dans l'enseignement, ailleurs dans le monde.

Ce mouvement fut reconnu de façon officielle et internationale lors d'un congrès tenu à Paris en 1954.¹ C'est à ce congrès sous l'égide de l'UNESCO que fut fondée officiellement l'INSEA (International Society of Education Through Art), à la suite des recommandations des délégués présents lors du stage d'étude à Bristol, en 1951.²

¹ Irène Wojnar. P.U.F. Paris 1963, p. 136.

² Art & Education: Recueil d'essais, U.N.E.S.C.O., p. 129.

Une des très proches collaboratrices d'Irène Senécal participe à ce stage. Déléguée par le Conseil des Arts du Canada, Louise Barette-Charlebois rapporte les concepts issus de ce mouvement à Montréal et au Québec et les diffuse par son enseignement et sa participation active aux différentes associations d'éducation par l'art, tant au plan national que provincial.

3.1.2 L'auteur ou le penseur de ce mouvement de l'Education par l'Art est nul autre que Sir Herbert Read.

Ce mouvement consiste à donner à l'art un rôle concret et immédiat au niveau de l'appréhension et de la compréhension du milieu et de la connaissance plutôt que de se limiter strictement à un rendu esthétique avec des normes de rythme, d'équilibre et d'harmonie.¹

Irène Senécal commençait à entrevoir l'utilisation des disciplines artistiques pour l'enseignement des autres disciplines. Elle attira l'attention des titulaires de classes qui n'étaient pas familiers avec les arts plastiques sur le potentiel pédagogique de cette discipline. Elle se donna pour tâche de les guider et de les encourager à prendre connaissance des procédés employés. Elle tenta de rendre le titulaire conscient que l'utilisation de ces procédés pourrait aider l'élève à mieux comprendre certaines disciplines parfois trop abstraites sans l'aide de moyens aussi concrets que la craie de cire ou la plasticine.

¹ Herbert Read. Education Through Art, Faber & Faber, London 1958, p. 193.

Des notions fondamentales de mathématiques telle que l'addition et son dérivé, la multiplication, la soustraction et son dérivé, la division et la fraction, ont été inculquées à la suite d'exercices très simples de papier découpé et déchiré. De plus, d'autres notions ont été concrétisées par les enfants à partir de thèmes précis. Ce n'était plus des problèmes ennuyeux écrits noir sur blanc dans une page de leurs livres. Les problèmes prenaient un sens réel pour l'enfant qui dessinait une action qu'il connaissait bien et qu'il exprimait de façon concrète et compréhensible pour lui.

Il va sans dire que formes et couleurs sont de plus intégrées à l'apprentissage de cette discipline. On peut citer, par exemple, les travaux d'Irving Adler,¹ de G. Cuisenaire,² ou de Papy,³ avec la différence que des éléments peuvent être suggérés et dessinés par les enfants au lieu de toujours recourir aux illustrations du livre.⁴

D'autres thèmes pouvaient être suggérés pour la composition, le français, etc. ou encore des thèmes se rapportant à l'aspect social, au rôle que joue l'enfant auprès des siens et de son milieu.

¹ Irving Adler, Initiation à la Mathématique d'Aujourd'hui. O.C.D.L. Paris 1964.

¹ Irving Adler, The Golden Key to Mathematics. Golden Press, N.Y. 1962

² G. Cuisenaire, Les Mathématiques Modernes à l'Ecole Primaire, grâce aux "nombres en couleurs". Delachaux & Niestlé, Suisse 1967.

³ Papy, Mathématique Moderne I. Marcel Didier, Bruxelles, Paris 1963.

⁴ Il s'agit dans bien des cas de l'extension du concept jeu "play" diffusé par Read et qu'on retrouve développé dans l'enseignement des mathématiques modernes.

En plus du strict apprentissage de la technique artistique, (gouache, craie de cire) on remarquait une tendance concrète à la socialisation de l'enfant et de son intégration dans le milieu social ou familial. Cette conscience de la réalité dans laquelle il vivait, venait se symboliser dans l'oeuvre d'art. Ainsi le travail bien humble fait en classe rejoignait l'ensemble de la tradition artistique connue à travers les temps.

3.1.3 Ce mouvement d'éducation par l'art est apparu alors qu'Irène Senécal procédait à ses expériences, à Montréal. Grâce à ses intuitions et aussi parce qu'elle avait à coeur la reconnaissance officielle de la discipline qu'elle enseignait, ce mouvement est venu donner plus de vigueur et plus d'intérêt à son action. Elle n'était plus un être isolé; il y avait maintenant une pensée, un mouvement international, une correspondance de vue, de philosophie, et aussi dans certains cas, de techniques d'enseignements qui permettaient à l'art de jouer, non plus un rôle réservé aux connaisseurs, aux esthéticiens ou aux futurs artistes, mais qui rendaient l'art plus démocratique, c'est-à-dire que l'art et ses techniques devenaient accessibles à l'ensemble des enfants et se transposaient dans l'apprentissage des autres disciplines.

Ainsi l'art devenait un outil de transmission de vision de l'individu, de l'étudiant en classe.

Nous nous exercerons à démontrer comment l'individu a pu davantage s'épanouir, grâce à une gradation dans l'apprentissage de l'expression, avec un souci constant du respect de sa personnalité,

de ses émotions et de ses expériences personnelles.

Déjà on voit cette coupure avec l'enrégimentation qu'avaient subi les classes de dessin antérieures.

Le fait de permettre à l'individu de s'exprimer et de montrer sa production à l'ensemble de la classe et de transformer ainsi cet ensemble en unité collective, encourage les enfants à dépasser les limites de leur propre individualité, pour travailler en collaboration.

Les arts plastiques permettant l'expression et l'accomplissement de l'individu, rendent les communications entre eux plus harmonieuses, et un esprit de coopération et d'entente s'établit dans la classe.

Il apparaît un nouveau type de travail issu peut-être du lointain moyen-âge.

Le travail collectif, les échanges verbaux, la narration qui collent au visuel facilitent le passage des limites propres à l'individu à l'ensemble du groupe.

Enfin, les arts plastiques en plus de favoriser l'individualisation et la socialisation¹ entraînent aussi une meilleure compréhension des différentes disciplines scolaires.

¹ Herbert Read. Education Through Art, Faber & Faber 1958, p. 5

"Encore une fois la représentation visuelle d'un thème infuse la vie nécessaire aux structures grammaticales latentes et favorise, quand arrive le moment de l'expression verbale ou écrite, la narration, la description et le dialogue". 1

L'enfant qui peut se servir d'une marionnette pour raconter son passé ou apprendre l'histoire, a plus de facilités lorsqu'il devient par le jeu de sa marionnette le personnage qui revit un épisode historique, d'où une nouvelle dimension à l'éducation artistique proprement dite.

Reconnaissance d'abord de l'individu comme être social et être coopérant; enfin, reconnaissance des arts plastiques comme outil premier dans la compréhension des disciplines, qui souvent abstraites ont comme source originelle l'intuition de chaque individu quant à ses possibilités et son contenu.

Le travail d'Irène Sénécal venant du milieu, et le travail de l'INSEA venant de l'extérieur, il n'en fallait pas plus pour permettre à certains professeurs de se lancer dans une expérience des plus enrichissantes pour les enfants qui ont su en bénéficier.

1

Herbert Read, Education Through Art, Faber & Faber 1958, p. 249.

3.2 Une définition de l'éducation par l'art.

3.2.1 Nous avons spécifié plus haut que le mouvement de l'éducation par l'art est né en Europe autour des travaux et de la pensée de Sir Herbert Read.

De fait, il existait déjà une fédération des professeurs d'art européens; il y avait aussi aux Etats-Unis un mouvement d'éducation artistique.¹

A la suite des faits et des témoignages que nous avons avancés, ce fut le mouvement britannique de l'éducation par l'art qui se développa à Montréal.

Un collègue d'Irène Senécal, professeur diplômé de l'Ecole des Beaux-Arts, avait participé aux séminaires et travaux de recherches de Bristol, organisés par l'UNESCO, en collaboration avec Sir Herbert Read.²

Il nous faut donc définir l'éducation et ensuite l'art, à partir des données qu'a présentées Herbert Read dans son volume intitulé "Education Through Art".³

¹ Irène Wojnar, Esthétique et Pédagogie. P.U.P. Paris 1963, p. 148

² Voir thèse - p. 13

³ Herbert Read, Education Through Art, Faber & Faber 1958.

3.2.2 Toute cette idée d'éducation que l'on retrouve chez Herbert Read repose sur une conception de la démocratie. Sa conception se fonde sur les développements de l'individu, du respect des particularités qui distinguent l'individu, et aussi sur une différenciation organique.¹

3.2.3 Le but de l'éducation apparaît donc comme étant le développement parallèle et simultané de l'individualisation mais aussi d'intégration et de réconciliation de traits uniques qui constituent un individu avec l'ensemble de la société.²

L'individu aura une valeur en autant que son individualité pourra aider l'ensemble de la collectivité à s'accroître. Considérant l'éducation en terme de croissance ou de développement, on définira le tout comme une transformation permanente (process):

"Il s'agit d'un processus par lequel doivent s'harmoniser la vie intérieure et subjective des sentiments et des émotions avec le monde extérieur, celui de l'objectivité. La qualité du jugement et celle de la compréhension ainsi que la croissance de tout ce qui particularise la personnalité et le caractère d'un individu dépendent de la façon positive dont s'accomplira cet accord harmonieux entre la vie interne et le monde extérieur." 3

1

Herbert Read, Education Through Art, Faber & Faber 1958, p. 4

2

Ibidem, p. 5

3

Ibidem, p. 7

C'est pour cette raison aussi, que l'éducation de la sensibilité dite esthétique est des plus importante.

Les formes d'éducation qui ont permis d'ériger en système, une formation valable dans le passé, ont toujours été issues de cette tradition dite esthétique.

Lorsqu'on parle d'éducation artistique, il ne s'agit pas d'une formation purement artistique dans le sens visuel ou plastique, mais d'un ensemble qui englobe tous les types d'expressions, soit littéraire, verbal ou accoustique formant un tout qui nous permet de saisir la réalité.

C'est donc l'éducation et la formation de l'ensemble de nos sens, soit les yeux, l'ouïe et l'expression verbale qui vont donner à notre conscience, et plus profondément à notre intelligence et à notre jugement les bases mêmes de leur croissance.¹

Une personnalité se construit ou s'éduque en autant que des relations harmonieuses et continues s'établissent entre les sens et le monde extérieur.²

1

Ibidem, page 9

2

Herbert Read, Ibidem, page 5

3.3 Les buts.

3.3.1 En reprenant dans son ensemble les buts de l'éducation, tels que définis par Herbert Read, on peut donc affirmer que le but de toute éducation est d'encourager le développement de l'individu tout en permettant aux traits caractéristiques de cet individu de s'harmoniser avec le groupe social ou collectif auquel il appartient.

Pour atteindre cet objectif une éducation esthétique est nécessaire. Un tel type d'éducation se base sur les postulats suivants:

- 1^o - La conservation de l'intensité naturelle et première des modes de perception et de sensation.
- 2^o - La coordination de l'ensemble des modes de perception et de sensation entre eux et en relation avec le milieu social et géographique où elle se manifeste.
- 3^o - L'expression de cette sensation dans des formes communicables.
- 4^o - Cette expression dans des formes ou des actes formels communicables, doit transmettre des expériences mentales, qui, d'autre part, seraient demeurées, ou en partie ou en totalité, inconscientes.
- 5^o - L'expression de la pensée dans une forme reconnue, identifiable, par un groupe spécifié. 1

Il va de soi que dans notre travail, nous nous arrêterons à l'éducation visuelle et plastique, soit des techniques à 2 ou à 3 dimensions.

1

Ibidem, p. 8 et 9.

3.3.2 Herbert Read croyait, c'est là tout l'intérêt de sa thèse, qu'on ne pouvait vraiment pas établir des frontières artificielles entre les disciplines, telles qu'on racontait dans les programmes ou dans le système d'éducation en vigueur, c'est-à-dire une période de cinquante minutes un jour pour l'art, une autre période un autre jour pour le français, une autre pour les sciences, etc.

Herbert Read voyait les possibilités d'intégration de toutes les facultés dans un type d'activité organique. Il ne voyait pas de distinction entre la science et l'art, sauf sur le plan de l'application des méthodes.

3.3.3 L'éducation doit appuyer, encourager la croissance et le développement de l'individu et le mener à une maturité telle qu'il puisse s'exprimer sur le plan visuel et acoustique par l'ensemble des signes et des symboles valables dans une société définie et à une époque donnée.

3.4 Les objectifs

3.4.1 En somme l'éducation peut être considérée comme la façon de développer les modes d'expressions, c'est-à-dire, inciter des enfants et des adultes à façonner sons, images et mouvements en outils et en ustensiles.

L'être qui peut fabriquer de tels objets est un homme ou un être éduqué. S'il peut s'exprimer, s'il peut faire de la musique,

s'il peut écrire, vers ou prose, s'il est capable de faire des images qui sont partagées, il devient un peintre, un sculpteur, un écrivain ou un poète.¹

Toutes les facultés, soit la pensée, la logique, la mémoire, la sensibilité et l'intelligence sont employées dans un tel processus et d'aucune façon on ne peut exclure l'éducation de l'ensemble de ces actes.

Il faut donc dire que le but même de l'éducation est de former des êtres qui seront à leur tour créateurs, et artistes, et ces artistes seront des gens efficaces dans les modes de travail où ils auront à s'exprimer: en affaires, en littérature, en musique ou dans l'administration des hommes et des sociétés.

3.4.2 Après cette présentation d'une définition de l'éducation, nous établirons, à partir des écrits de Read, une définition de l'art. On peut observer que art et éducation sont dans l'esprit de Read, des termes dont les significations s'articulent autour de concepts comme la croissance, le développement, la maturation, non accidentels, mais bien structurés, selon un rythme naturel souvent qualifié d'organique.

1

Ibidem, p. 11

3.4.3 L'art se définit à partir de deux principes fondamentaux.

- " 1^o - UN PRINCIPE DE FORME qui viendrait d'une structure organique de l'univers et d'une valeur objective et universelle, présentes dans toute oeuvre d'art.
- 2^o - UN PRINCIPE D'ORIGINE: l'oeuvre d'art naît de l'esprit de l'homme; dans l'oeuvre d'art on trouve une force qui l'oblige, le pousse à créer des symboles, des images, des mythes qui rejoignent une universalité objective, à partir du lien entre ce principe d'origine et celui de la forme." 1

La forme est fonction de la perception et la fonction de l'imagination vient de ce deuxième principe qui est celui de l'origine.

En somme, origine et formalisation sont, d'après Herbert Read, les bases mêmes du concept art.

La permanence de toute oeuvre d'art repose sur le fait que le stade primaire de l'homme ou son primitivisme, l'emporte sur l'arbitraire des contraintes sociales. En stabilisant ses visions par une forme, celles-ci dépassent en durée l'intuition première et momentanée. Les images produites par l'homme prennent ainsi une dimension universelle où tous et chacun se reconnaissent et s'identifient.

1

Ibidem, p. 33.

3.4.4 On retrouve chez Read l'expression de la relation éducation - art dans les termes suivants:

"Le but fondamental de l'éducation aussi bien que celui de l'art, est de préserver et de maintenir la santé organique et globale de l'homme, celle de ses facultés mentales, afin qu'il puisse à travers la vie de son enfance à la vie adulte, du primitivisme à la civilisation, conserver une unité de conscience qui est la seule véritable source d'harmonie sur le plan social, et de bonheur sur le plan individuel." 1

"La nécessité d'une éducation de l'imagination a été plus que définie par Platon. Donner à l'individu une sensibilité aiguisée, une sensibilité concrète, capable de réagir devant l'harmonie et le rythme de tout ce qui entre dans la constitution ou la composition des plantes et des autres animaux, harmonie et rythme qui sont les bases de toutes oeuvres d'art, afin que l'enfant puisse pendant sa vie et ses activités, développer cette même grâce, cette même beauté organique par une telle éducation, on rend l'enfant conscient qu'il y a une relation d'instinct qui même avant la raison, permet de distinguer le beau du laid, le bien du mal, le bon schème de comportement du mauvais schème de comportement, la noblesse de l'ignorance". 2

L'éducation doit se fonder sur la compréhension des différences de caractères et sur la reconnaissance des modes d'expression plastique des enfants, modes d'expression qui correspondent aux dispositions qui particularisent et singularisent chaque enfant en qualité d'individu unique.

1

Ibidem, page 69

2

Ibidem, page 73

Nous verrons de façon succincte le problème de l'évolution graphique, c'est-à-dire les formes variant selon le développement mental et le développement social de l'enfant.¹ Cette découverte et son apport dans l'enseignement, par Irène Senécal, ici, à Montréal, a obligé la refonte complète des programmes d'éducation artistique, en plus nécessairement de permettre de lier les arts plastiques à l'apprentissage de d'autres disciplines.

3.5 Bref aperçu historique du mouvement.

3.5.1 A partir de 1900, il y eut plusieurs congrès internationaux sur l'enseignement du dessin. Tous ces congrès, que ce soit celui de Paris, de Berne en 1904, de Londres en 1908, avaient tous à peu près la même préoccupation: l'enseignement traditionnel basé sur l'imitation et l'observation. On se préoccupait également de la formation des apprentis-ouvriers pour les industries, et de la formation des professeurs.

Au congrès de Dresden en 1912, on se rend compte qu'on a besoin de créateurs plutôt que d'imitateurs, que l'art peut contribuer à la culture générale. On devient conscient que l'expression libre favorise le développement de la personnalité.

A Paris en 1937 avec l'apport de la psychologie, on constate que l'enfant dans son dessin a une conception différente de celui de

1

Viktor Lowenfeld. Creative & Mental Growth. MacMillan 1951.
Voir bibliographie.

l'adulte, et qu'il est important de la préserver. Corriger l'enfant pouvait nuire à son développement et à l'épanouissement de sa personnalité.

L'UNESCO organisa en 1951, à Bristol (Royaume Uni) un stage d'études où participaient une quarantaine de personnes de différents pays. Chacun apportait le bilan de l'éducation artistique de son pays. Les objectifs du stage d'études étaient:

"Etudier la théorie et la pratique de l'enseignement des arts plastiques tel qu'il est dispensé aux élèves des différents groupes d'âge dans les divers types d'établissements d'enseignement, compte tenu de la situation particulière des divers pays..."¹

Parmi les participants se trouvaient Sir Herbert Read et un professeur d'éducation artistique au Collège d'Etat de Pennsylvanie, Viktor Lowenfeld, (E.U.A.) le psychologue français, Jean Piaget, ainsi que Charles Gaitskell, directeur des Beaux-Arts au Département de l'Education de Toronto, Ontario.

Les thèses de Sir Herbert Read et de Jean Piaget furent particulièrement remarquées.

La thèse de Read était celle-ci:

"il ne s'agit pas de l'éducation en matière d'art, ni de la place de l'art dans l'éducation, mais de

¹ Art & Education: Recueil d'essais, Unesco, p. 13

l'éducation au moyen de l'art. On soutient la thèse que l'expérience que fait acquérir la création artistique est en soi éducative, et que par conséquent, l'art est un instrument essentiel dans tout système complet d'éducation." ¹

Jean Piaget, de son côté croit que:

"L'éducation artistique doit être avant tout l'éducation de cette spontanéité esthétique et de cette capacité de création dont le jeune enfant manifeste déjà la présence; et elle ne peut, moins encore que toute autre forme d'éducation, se concentrer de la transmission et de l'acceptation passive, d'une vérité ou d'un idéal tout élaboré: la beauté, comme la vérité ne vaut que recréer par le sujet qui la conquiert." ²

A la fin de ce stage d'études, il fut donc proposé de créer une Société Internationale pour l'Education Artistique qui devint I.N.S.E.A.

Les fondateurs de cette société étaient convaincus:

"Que l'art est un des plus nobles moyens d'expression et de communication.

Que la création artistique répond à un besoin commun à tous les hommes.

Que l'éducation artistique est pour l'individu un moyen naturel de culture à tous les stades de son développement, car elle lui enseigne les valeurs et les disciplines essentielles à son plein épanouissement intellectuel, affectif et social au sein de la communauté..." ³

¹ Art & Education: Recueil d'essais, UNESCO 1954, p. 25

² Ibidem, p. 23

³ Ibidem, p. 129

Parmi les stagiaires on peut signaler la présence d'un professeur de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, Louise Barette-Charlebois. Cette dernière travaillait déjà avec Irène Senécal, et elle rapporta de ce stage d'études des documents des plus intéressants qu'elle transmet aux professeurs de Montréal. Elle assistait entre-temps, régulièrement aux Etats-Unis, au Congrès de la "National Art Education Association." Ainsi qu'aux réunions du "Committee on Art Education" qui avait été créé sous l'égide du Musée d'Art Moderne de New York.

De son côté, Irène Senécal se rendait à des congrès dont celui de La Haye (I.N.S.E.A.) en 1957.

A la suite de ces congrès, le Canada manifesta aussi le désir de fonder une Société Nationale Canadienne d'Education par l'Art. Cette Société Canadienne englobait des associations de plusieurs autres provinces, dont la Société du Québec de l'Education fondée en 1955.

C'est par ces mouvements de pensée venus de l'extérieur et avec les expériences personnelles d'Irène Senécal et de madame Charlebois que l'enseignement de l'éducation par l'art a pris un essor considérable à Montréal.

4. L'ECOLE DE MONTREAL

4.1 Définition de l'Ecole de Montréal.

4.1.1 Les professeurs d'art à travers le monde, ont fondé, comme nous l'avons mentionné plus haut, cette Société Internationale d'Education par l'Art. Nous voulons, dans le chapitre qui suivra, indiquer comment ce mouvement est né à Montréal, en milieu franco-canadien, et comment il s'est développé.

D'abord, rappelons qu'il y avait au Québec un système d'Ecole des Beaux-Arts, qui comprenait l'Ecole des Beaux-Arts de Québec et celle de Montréal. Cette deuxième avait été créée par une loi du gouvernement de la Province de Québec, qui fut sanctionnée le 8 mars 1922. ¹

Le premier palmarès de cette école indiquait qu'à travers ses divers enseignements, l'école devait former des professeurs de dessin et que ces professeurs recevaient un diplôme après quatre ans d'étude. ²

C'est donc dire que l'éducation artistique à Montréal était entre les mains d'une école gouvernementale, créée sur le modèle parisien, durant les années 1920.

¹ Mémoire de l'Equipe de Direction de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal, p. 5.

² Ibidem, p. 29.

Il ne faut pas se surprendre que toute activité ou toute initiative d'éducation artistique jaillira de l'une ou de l'autre des Ecoles des Beaux-Arts, et pour ce qui nous concerne, ce sera de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal.

4.1.2 Dès les origines, en 1928, le Directeur de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal, était membre de la Commission catholique de la Corporation Scolaire de Montréal, en qualité de Commissaire, et c'est lui qui réussit à convaincre bien modestement ses collègues de recruter ses étudiants pour enseigner les Beaux-Arts dans les écoles de cette commission.

Rappelons que Borduas alors qu'il est étudiant à l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal remporta le premier prix d'un concours d'affichage, organisé par le gouvernement fédéral,¹ et que Borduas fit école comme professeur d'art plastique, dans les classes de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal et également dans un collège classique de la région, avant de passer comme professeur de peinture à l'Ecole des Arts Appliqués, appelée à l'époque, Ecole du Meuble.

De fait, l'Ecole ne répondait pas aux exigences d'une éducation et d'une formation artistique bien ancrée dans la vie. Elle était prisonnière de son modèle parisien, et elle est devenue et a vécu comme un temple pour esthéticien sans lien réel avec la vie. ²

¹ Mémoire de l'Equipe de direction de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal, 1968, p. 10

² Rapport de la Commission d'Enquête sur l'Enseignement des Arts au Québec. L'Editeur officiel du Québec, 1968, vol. I, p. 182, par. 263.

4.1.3 Irène Senécal rejoignit le courant européen de l'Education par l'Art, grâce à une collègue déjà mentionnée, et aussi aux encouragements du directeur de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal, Roland Hérard Charlebois. Ce dernier permit aux Cours du Samedi de prendre un essor considérable¹ et confia à Irène Senécal la direction de ces cours, à Montréal tout en accentuant le développement de la section pédagogique. Irène Senécal avait donc les responsabilités suivantes:

- a) Enseignement à la C.E.C.M., b) Enseignement du dessin à l'E.B.A.M.,
- c) Direction des Cours du Samedi à l'E.B.A.M.

Aidée par les idées nouvelles venant soit d'Allemagne (le Bauhaus) soit de l'Angleterre ou des Etats-Unis, placée dans une position lui permettant de mener une expérience totale, (milieu de l'enseignement public, milieu spécialisé, école pilote) stimulée par les expériences des collègues anglophones réunis autour du "Child Art Council",² Irène Senécal donna une nouvelle orientation à l'enseignement des arts plastiques tant au niveau élémentaire que secondaire dans les écoles franco-catholiques de Montréal, et par surcroît dans la province.³

¹ Roland H. Charlebois réussit à ouvrir deux succursales de l'Ecole des Beaux-Arts avec des cours spéciaux pour les enfants à St-Hyacinthe et à Sherbrooke. (Archives de l'E.B.A.M.)

² Le Child Art Council regroupait des professeurs d'Arts Plastiques de divers niveaux, des administrateurs scolaires ainsi que des artistes professionnels intéressés à mettre sur pied des programmes créateurs pour l'enseignement de l'art aux enfants.

³ Les étudiants stagiaires aux cours du samedi d'abord, et ensuite ceux de la section pédagogie de Montréal (Ecole des Beaux-Arts,) acceptaient des postes d'enseignants et d'administrateurs scolaires un peu partout dans la province de Québec: Saguenay, Lac St-Jean, Sorel, Région des Bois Francs, Cantons de l'Est, Mille-Iles, Rive Sud, St-Jérôme et bien entendu tout le territoire de la C.E.C.M.

Nous avons choisi d'appeler "Ecole de Montréal" le travail d'Irène Senécal, situé dans le contexte présenté plus haut et la période qui s'est déroulée pendant les années '40 jusque dans les années '60.

4.2 Des Cours du Samedi à l'Ecole publique.

4.2.1 Irène Senécal ne pouvait pendant son enseignement régulier, à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, donner libre cours à toutes les idées nouvelles et novatrices qu'elle voulait expérimenter.

Elle consacre donc son temps à divers groupes sans demander de traitement, mais profite de l'occasion pour "faire dessiner" les enfants. Irène Senécal est un chercheur de laboratoire, un expérimentateur patient avant d'être une théoricienne et une livresque. Elle poursuit une tentative de socialisation de l'enseignement des arts plastiques chez les enfants des quartiers défavorisés, les orphelins, les filles-mères, etc. dont nous avons parlé. Cependant c'est surtout à la C.E.C.M. (à Ste-Marthe) qu'elle découvre que les étudiantes ne peuvent pas toutes s'exprimer par des procédés à deux dimensions, et décide donc d'apporter d'autres moyens; elle introduisit la troisième dimension. Elle utilisa des moyens très simples comme la plasticine et le papier de construction. Elle fit découvrir le volume et la forme. Elle se rendit compte que les jeunes élèves qui répondaient difficilement avec le fusain ou le crayon de couleur, arrivaient à s'exprimer avec la plasticine ou le papier de construction et découvraient une forme de langage plastique qui leur était personnel. De

plus, les élèves qui avaient une certaine facilité à s'exprimer avec la deuxième dimension, trouvaient dans la troisième dimension, une nouvelle forme d'expression.

4.2.2 Irène Senécal, en plus de mener cette action en dehors des cadres de l'Ecole des Beaux-Arts, s'est associée à ce qu'on appelait, à l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal, aux Cours du Samedi.

Ces cours étaient destinés aux enfants de 4 ans et demi à 16 ans, qui pouvaient venir librement dans les ateliers de l'Ecole, travailler le samedi matin de 9 heures à midi, sous la direction de professeurs spécialisés.

Ces cours étaient préparés par mademoiselle Senécal avec une équipe de jeunes professeurs.

Les étudiants avaient l'occasion de bénéficier d'ateliers spécialisés et d'un matériel abondant, chose qui était impensable dans les écoles publiques d'alors.

C'est là où mademoiselle Senécal a pu établir un programme couvrant l'évolution de l'enfant de 4 ans et demi à 16 ans, et préparer un enseignement qui utiliserait des matériaux permettant à l'enfant de s'exprimer à deux et à trois dimensions.

4.2.3 En plus des personnes mentionnées, il faut dire que l'Ecole de Montréal se composait des étudiants de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal.

Il advint donc que l'Ecole de Montréal se localisa physiquement à l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal, et qu'elle s'est définie à partir des travaux d'Irène Sénécal dans les bibliothèques, aux cours mêmes de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal, et dans les Cours du Samedi.

En effet, mademoiselle Sénécal invitait les étudiants et étudiantes qui venaient chercher une formation professionnelle d'artiste à l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal, à venir se préparer à l'enseignement, grâce aux Cours du Samedi.

Cette invitation était bienvenue, parce qu'il n'y avait aucun lien entre l'Ecole des Beaux-Arts et les Commissions Scolaires, pouvant permettre aux jeunes artistes d'avoir l'occasion de connaître les jeunes, et de se préparer de façon pratique à l'enseignement.

Mademoiselle Sénécal recevait le samedi de 300 à 500 enfants des âges de 4 à 16 ans. Elle divisait en autant de groupes par 30 habituellement, ce nombre, et confiait ces groupes à des professeurs professionnels. Souvent, c'était des professeurs qui enseignaient de façon régulière, le jour, à l'Ecole des Beaux-Arts même, ou des professeurs qui enseignaient dans les Commissions Scolaires.

Elle entourait les titulaires des groupes de futurs professeurs, c'est-à-dire d'étudiants qui terminaient leur 3^e ou leur 4^e année. Ces derniers travaillaient comme adjoint ou comme aide aux titulaires des cours.

Le futur professeur apprenait comment préparer le matériel du cours; surveiller les enfants, voir à la discipline, et quelque fois remplacer le professeur lui-même. Lorsqu'ils se retrouvaient dans l'enseignement, ils pouvaient utiliser les données et les concepts qu'Irène Senécal appliquait à ses cours du samedi.

L'Ecole de Montréal est assez unique en ce sens, qu'elle a mis sur le marché du travail, des professeurs qui étaient d'abord et avant tout des artistes spécialisés: soit des sculpteurs, des graveurs, des peintres, etc. et ces artistes spécialisés se sont doublés en pédagogues, et ont pu améliorer grandement l'enseignement des arts plastiques.

Irène Senécal venait renverser tout le système de formation des maîtres.

4.2.4 A l'époque, autant au Québec que dans d'autres provinces du Canada, autant chez les franco-canadiens que chez les anglo-canadiens, les professeurs recevaient des formations de généralistes dans les écoles normales. Formation qui permettait après deux ans ou trois ans d'école normale d'enseigner presque toutes les disciplines.¹

1

Programmes des Ecoles Normales. Conseil de l'Instruction publique, Québec, 1946.

Irène Sénécal renversait l'ordre des choses. Elle formait pour l'enseignement des professionnels qui, pendant de quatre à cinq ans, avaient reçu une formation spécialisée dans une discipline, soit les arts plastiques.

Il va sans dire que ce bouleversement apportera des changements considérables à la qualité de l'enseignement de cette discipline, dans les écoles.

4.2.5.1 De plus, Irène Sénécal menait parallèlement dans une commission scolaire de banlieu, une expérience de formation des titulaires de classe, c'est-à-dire, des non-spécialistes.

La Commission Scolaire de Lachine était une des rares, à l'époque, (1948) qui engageait les diplômés de l'Ecole des Beaux-Arts pour enseigner les arts plastiques. C'est-à-dire qu'à partir d'une expérience encore unique, le professeur d'arts plastiques en plus d'être responsable de l'enseignement de sa discipline pour un ensemble de classes, devait administrer et coordonner l'enseignement des arts plastiques pour un ensemble d'écoles auprès de titulaires non-spécialisés.

Toutes les deux semaines, il donnait un cours d'arts plastiques dans chacune des classes, en présence du titulaire venant d'écoles normales.

La semaine suivante, c'était le titulaire lui-même qui donnait le cours avec l'aide d'un programme que lui suggérait le professeur d'arts plastiques.

De plus, Irène Senécal avec le consentement de la Commission, et avec l'aide de son équipe de professeurs spécialisés, organisait une journée pédagogique où les titulaires pouvaient expérimenter tous les procédés que les enfants auraient à utiliser pendant l'année scolaire.

C'est pourquoi à cette Commission Scolaire on a vu, après une couple d'années seulement, une qualité exceptionnelle de travaux d'enfants se réaliser en arts plastiques.

Irène Senécal a attiré autour d'elle certains titulaires de classes qu'elle a guidés personnellement, d'où une expérience intéressante à l'Académie St-Michel de 1955 à 1958 à la Commission Scolaire Catholique de St-Lambert. Le titulaire de classe venait d'une école normale traditionnelle, et avait reçu pour toute formation en arts plastiques les traditionnelles quinze heures d'enseignement théorique. Irène Senécal a pu avec ce titulaire planifier un enseignement où les arts plastiques s'intégraient tous les jours et dans presque toutes les disciplines, brisant le cloisonnement qui existait entre elles.

Elle établissait un horaire de visites, faisait ses recommandations, voyait au programme, venait évaluer le travail, et ainsi elle a permis à tout un groupe d'enfants de faire des progrès étonnants, non seulement dans leur formation artistique, mais dans l'apprentissage des autres disciplines qui étaient au programme.

4.2.5.2 Pour résumer, "l'Ecole de Montréal" doit son existence aux activités et aux intuitions d'Irène Senécal. Elle a d'abord groupé les étudiants de l'Ecole des Beaux-Arts qui venaient chercher une formation professionnelle d'artiste, dans les Cours du Samedi. Par la suite, ils ont fait l'expérience des Commissions Scolaires, et dans ces Commissions Scolaires, est né un grand intérêt de la part de certains titulaires de classes pour cette discipline.

5 LE TRAVAIL ACCOMPLI A L'ECOLE DES BEAUX-ARTS, EN EDUCATION.

5.1 A l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal, on est arrivé à ren-
verser les traditions et à mettre sur pied une façon de travailler
vraiment expérimentale. Les expériences se sont poursuivies dans
l'enseignement des différentes disciplines, à deux et à trois dimen-
sions. Il faut dire que le programme a été vigoureusement transformé.¹

En plus d'exiger de la part de l'étudiant une formation pous-
sée à la base, c'est-à-dire une maîtrise des techniques à deux et
trois dimensions, on a ajouté des cours complémentaires de soutien,
la soudure, la photographie, les moyens audio-visuels. Enfin, pour
permettre à l'étudiant d'être socialement reconnu, on a ajouté des
cours de philosophie, poésie, sciences sociales, et par association
avec les institutions situées autour de l'Ecole, il y eut des possi-
bilités d'échanges, permettant à l'étudiant de recevoir non seulement
une formation dans les disciplines de base, mais aussi de recevoir une
formation générale. Les programmes touchant l'enseignement des disci-
plines artistiques se sont axés sur la maîtrise des techniques à deux
et trois dimensions. Pour résumer l'ensemble, une phrase peut carac-
tériser la philosophie générale qui préside aux travaux de l'Ecole des
Beaux-Arts, tel que répandue par Irène Senécal. Le professeur d'arts
plastiques se doit d'être d'abord et avant tout un professionnel de
sa discipline, qui ajoute à la maîtrise de celle-ci des notions de pé-

¹ Prospectus de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal 1967.

dagogie, lui permettant de communiquer et de transmettre aux autres la philosophie, les techniques et l'histoire de cette discipline.

A partir de cet axiome de base, cette élémentaire vérité, l'enseignement des arts plastiques diffusé par la section de pédagogie de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal peut se caractériser de la façon suivante:

5.1.1 La notion de gradation

Jadis, on proposait à l'étudiant un modèle ou un thème, thème qu'il devait exécuter de la façon la plus parfaite possible. On ne procédait pas par un ensemble d'étapes, mais on proposait un tout, un bloc monolithique. Seuls les génies ou les gens de grand talent pouvaient atteindre l'objectif. Mademoiselle Senécal changea le courant des choses; l'apprentissage ou la réalisation d'un objectif à deux ou trois dimensions se faisait par une série d'étapes: étapes successives qui s'embrayaient les unes dans les autres selon une progression structurée.

5.1.2 La variété des techniques utilisées.

Jadis, à titre d'exemple on se limitait à la peinture à l'huile. Tout ce qui n'était pas réalisé à l'huile ne pouvait être digne d'une leçon d'art. Dans les petites écoles tout ce qui n'était pas fait avec le bon vieux crayon de bois n'était pas digne d'un beau dessin.

Irène Senécal encouragea systématiquement d'autres moyens qui pouvaient servir aux travaux à deux ou trois dimensions. Exemple: le fusain, la gouache, l'encre, la plume, le pinceau, l'huile, les pastels secs ou à l'huile, les détrempe, la craie, la cire, le papier transparent, la laine encollée, le papier déchiré et découpé, la plasticine, la glaise, les papiers de construction, papier pliage, **papier façonné**, le papier froissé, le papier mâché, le plâtre, la broche...

5.1.3 Le développement d'une variété de thèmes accompagnant et soutenant les techniques à enseigner.

Il s'agissait de rendre le travail intéressant et de permettre de lier l'apprentissage d'une technique et la connaissance d'un matériau à l'intérêt émotif de l'étudiant, en suggérant des thèmes appropriés.

5.1.4 Le rapport entre l'évolution graphique et l'évolution mentale et la notion de stade.

Irène Senécal fut celle qui fit connaître au Québec, dans les milieux d'éducation artistique francophone les travaux de Viktor Lowenfeld.¹

¹ Viktor Lowenfeld. Creative and mental growth. McMillan, N.Y. 1951.

Après de nombreuses expériences personnelles au cours des années '30 à '40, par un travail laborieux et par une intuition particulièrement éveillée, Irène Senécal sut reconnaître et apprécier les recherches de Lowenfeld en ce qui concerne l'évolution graphique.

Elle insista avec fermeté pour que l'on respecte le graphisme, l'expression propre à chaque enfant et à son développement mental.¹

Par exemple, si un jeune de 15 ans, sans expérience sur le plan graphique ou manuel, s'exprimait comme un jeune de 10 ans, elle s'opposait fortement à ce qu'on lui impose une forme d'expression correspondant à celui d'un âge mental de 15 ans.

Il fallait que ce dernier par des expériences successives, passe par une série d'étapes correspondant à ses propres connaissances.

Ainsi, Irène Senécal donnait beaucoup d'importance à l'évolution graphique et au développement mental chez les jeunes et même chez les adultes. Elle tenta de le faire connaître chez les jeunes professeurs; cependant elle croyait que l'expérience personnelle, d'un jeune professeur, au début de sa carrière, était beaucoup plus importante que l'application aveugle de la théorie de Lowenfeld.

1

Marianne Favreau, "Le Dessin d'enfants, son univers," La Presse, 12 décembre 1969, p. 20.

C'est ainsi qu'elle préférait voir les jeunes professeurs expérimenter eux-mêmes des procédés et des techniques, pour ensuite les appliquer dans l'enseignement à différents niveaux.

5.1.5 Les travaux collectifs

Une autre caractéristique de l'Ecole de Montréal, a été la production de travaux collectifs, où participaient deux étudiants ou un groupe d'étudiants à la réalisation d'un thème donné ou à un type d'exercices spécifiés.

5.1.6 L'évaluation des travaux

On encouragea la compilation de tous les travaux de chacun des étudiants, sous forme de dossier, par ordre chronologique de leur accomplissement. Ainsi chaque étudiant pouvait être évalué en rapport avec lui-même, selon qu'il avait démontré une progression ou une régression dans une période donnée.

Irène Senécal proposait une évaluation en vertu de l'ensemble et non pas à partir d'un seul travail réalisé à un moment particulier, ou lors d'un seul examen.

5.2.2 Les applications

Nous verrons donc comment ces caractéristiques ont été appliquées à l'enseignement des arts plastiques à deux et à trois dimensions,

ainsi qu'utilisées dans une classe d'enseignement, à l'élémentaire où l'on a mis en pratique enseignement artistique et éducation par l'art.

5.3 Les techniques à deux dimensions

5.3.1 Comme nous l'avons mentionné plus haut, pour enseigner un procédé, il faut en connaître les possibilités et aussi les limites. Il y a donc une gradation dans l'apprentissage. La démarche d'une leçon est la suivante:

- 1^o - Etude du langage plastique,
- 2^o - Composition de mémoire,
- 3^o - Composition d'observation,
- 4^o - Composition d'invention. 1

Ici nous nous empressons de préciser la nature de ce qu'Irène Senécal a appelé "Etude de langage plastique": exercices de recherche, d'exploration, de contrôle et exercices spontanés, ² c'est-à-dire que l'enfant apprend à découvrir un procédé et une notion par des travaux gradués, simples et de courte durée. Ces exercices ne sont pas des buts en soi, où l'on doit s'attendre à des résultats définitifs, ce ne sont pas des abstractions, ce ne sont pas non plus des exercices de "design"; ils sont des moyens qui aident l'enfant à maîtriser un procédé et des notions, afin qu'il puisse s'exprimer plus spontanément dans un exercice plus complexe. Cet exercice de langage plastique a été malheureusement mal compris par bon nombre de profes-

1 et 2

Irène Senécal. L'Education Artistique. Enseignement du Dessin et des Arts Plastiques, (1ère à 12è année.) SE-846-M. p. 5 E.B.A.M.

seurs même qualifiés. On a vu et on voit encore, dans des écoles, des professeurs faire travailler des élèves pendant plusieurs cours ou plusieurs heures sur un exercice de langage plastique, quand cet exercice demande en réalité, de la part de l'élève, quelques minutes ou une demie-heure d'application au maximum.

C'est l'exercice composé d'un thème, qui suit l'exercice de langage plastique, qui est le pivot dans une leçon dont les exigences demandent à l'élève sa plus grande part de concentration, de participation et d'expression personnelle.

Un professeur compétent et expérimenté, intuitif et créateur doit lui-même ou avec l'appui du titulaire, selon le cas, choisir des travaux ou des thèmes qui sauront capter l'intérêt des élèves et favoriser la mise en pratique des notions acquises dans les exercices de langage plastique.

5.3.2 En résumé, le programme des travaux à deux dimensions, préconisé par Irène Senécal se présente sous forme d'exercice progressif: ¹

A - Etude de langage plastique (exercice de recherches, d'exploration, de libération, exercices spontanés et contrôlés.)

L'élève acquiert des notions de ligne, de couleur, de géométrie et de corrélation spatiale; éléments de composition: énumération,

¹

Ibidem, p. 5 à 7

juxtaposition, chevauchement, transparence. Le but de ces exercices: procurer à l'élève une détente intellectuelle, assouplir le geste, connaître le procédé, développer l'initiative, la confiance et l'assurance, épurer le goût, régler l'imagination, libérer l'esprit des conventions populaires.

B - Composition de mémoire:

Enumération d'éléments (figure humaine, être vivant et objets inanimés.) L'élève applique la notion de l'organisation spatiale et picturale. Le but de ces exercices: développer le sens de l'observation et de l'analyse des faits plastiques, faire appel à l'émotivité et aux connaissances, faciliter l'expression personnelle.

C - Composition d'observation:

L'élève perçoit les volumes, leur construction et leur clair-obscur, et leur position respective dans l'espace. Le but de ces exercices: faire découvrir à l'élève les notions latentes qu'il possède et en mesurer l'étendue, évaluer l'intensité de sa sensibilité, élargir le champ de ses connaissances, faciliter l'acquisition d'un vocabulaire plastique plus complet et plus précis, aussi bien émotif que visuel.

D - Exercices d'invention: (mémoire et imagination). Sur un thème libre ou proposé, l'élève imagine une composition où il appliquera les notions acquises de corrélation spatiale, de continuité, de rythme et d'équilibre des volumes. Le but: développer le jugement et l'initiative, faciliter l'expression personnelle.

E - Appréciation des textures: les collages.

Assemblage de pièces, de matières différentes. L'élève acquiert la notion de la valeur expressive des textures et leur importance plastique; de plus il s'exerce à la composition dans un domaine nouveau. Le but est d'établir les rapports de fonctions qui existent entre les impressions tactiles et les impressions visuelles.

5.4 Les techniques à trois dimensions

5.4.1 Il n'y avait pas de travaux à trois dimensions recommandés dans les programmes officiels avant 1960.¹ En 1961, le Service des Etudes de l'Enseignement du Dessin et des Arts Plastiques, alors dirigé par monsieur Laurent Morin, publie: "Une Suggestion d'une Marche à Suivre conforme à l'esprit du programme".² Cette marche à suivre s'appuyait sur les principes énoncés par Irène Senécal.

¹ Programme des Etudes des Ecoles Élémentaires, Département de l'Instruction Publique du Québec, Québec 1959.

² Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, C. 61. 869.

Il fallait apporter ces principes aux enfants et les techniques propres à cette discipline, sans pour autant engager des sommes énormes dans les constructions d'ateliers ou l'achat d'équipement.

Les techniques répandues par l'Ecole de Montréal, techniques dont nous avons vérifié l'application et le rendement se limiteront dans notre travail à celles qui ont été employées au niveau élémentaire dans les écoles publiques.¹

Avec une technique à trois dimensions l'élève peut, avec ses mains et ses doigts sentir la matière et lui donner une forme dans l'espace. Il constate qu'il peut tourner autour de son travail ou le tourner dans ses mains.

"Aussi l'élève peut-il observer et comprendre les plans essentiels, l'équilibre des contours et les rapports du relief d'un solide... Cette troisième dimension dont il peut déterminer l'importance et l'emploi, lui permettra en faisant pivoter le solide, d'étudier les jeux de la lumière sur les pleins et les vides et la variété infinie des profils dans l'espace."¹

Nous présentons en appendice les procédés les plus utilisés et enseignés par Irène Senécal ainsi que la marche à suivre pour leur enseignement. Nous croyons que la lecture de ces pages aideront à faire connaître et à apprécier quelques-unes des qualités fondamentales de l'Ecole de Montréal, soit:

- 1^o - L'économie des moyens,
- 2^o - La clarté des démarches,
- 3^o - La priorité de l'imagination et de l'invention,
- 4^o - Le respect de la personne.

De fait l'enseignement des procédés présentés peut se répartir sur trente ou cinquante leçons, au niveau élémentaire.

¹ Ibidem, voir 7.3

5.4.2 L'apparition de travaux à trois dimensions a conduit, selon les caractéristiques établies, à une programmation axée sur le stable, le mobile et le relief.^{1 - 2}

A - Etude de langage plastique (exercices de manipulation, de recherche, d'exploration.)

L'élève acquiert la notion de volume et celle des différentes formes: rondes, anguleuses, ouvertes, et fermées. On lui fait découvrir les différents reliefs, leurs textures et la modulation de la lumière. Ces exercices ont pour but de faire connaître les possibilités et les limites du matériau; sa plasticité, sa maléabilité, sa souplesse ou sa rigidité, son poids, sa légèreté, sa fragilité, etc. etc.

B - Réalisation: assemblage.

Découverte de la forme et de son volume. L'élève assemble plusieurs formes en un seul volume; il étudie l'équilibre plastique et la répartition du poids des éléments assemblés et montés. L'élève apprend aussi à fixer les éléments les uns aux autres. Le but de ces exercices: donner libre cours à la création, développer chez l'élève les qualités plastiques et intellectuelles, son sens esthétique, son sens de l'équilibre, son sens de la composition, son goût, son ingéniosité. Faciliter également l'acquisition d'une grande dextérité et améliorer la coordination de l'oeil et de la main.

¹ Irène Senécal, l'Education Artistique, Ibidem p. 8 et 9

² Voir appendice 7.2

C - Réalisation: le volume plein.

Ces exercices permettent d'étudier les possibilités d'additionner ou de soustraire la matière. Ils font découvrir les jeux de la lumière sur les pleins et les vides et la variété infinie des profils dans l'espace.

Ils permettent aussi de découvrir la profondeur, de comprendre l'équilibre des contours et les rapports du relief d'un solide.

Ces exercices ont pour but de donner libre cours à la création, de faciliter l'expression personnelle, développer la dextérité manuelle, aussi faciliter la coordination de l'oeil et de la main. Ils permettent de résoudre des problèmes d'équilibre plastique et d'appliquer les connaissances acquises.

5.5 Les travaux collectifs

5.5.1 Une autre des caractéristiques du travail accompli en arts plastiques par les professeurs de l'Ecole de Montréal, a été d'introduire dans l'enseignement public, la notion du travail collectif.¹

¹

Suggestion d'une marche à suivre. La Commission des Ecoles Catholiques de Montréal. 1961. Document C 61-869 - p. 6

De fait, Irène Sénécal répandit la notion d'association de travaux individuels à un ensemble, afin d'amener tous les enfants d'une classe donnée, à produire une oeuvre unique, grâce à l'apport de chacun.

Le travail collectif peut s'accomplir de différentes façons: la réalisation d'un travail à deux, exécuté sur un assez grand format à partir d'un thème choisi, ou sur une dimension de plus grande importance à laquelle plusieurs étudiants participent. Le travail peut s'accomplir avec les procédés mentionnés dans l'appendice ou avec d'autres matériaux.

5.5.2 La notion de travail collectif telle qu'illustrée indique le cheminement vers l'intégration de thèmes qui vont venir maintenant de notions à apprendre dans d'autres disciplines.

L'idée de regrouper des ensembles individuels et d'en fabriquer des nouveaux et des plus grands aux dimensions de la classe nous mène à des thèmes dont l'envergure déborde sur la connaissance, thèmes que nous verrons en détail dans notre chapitre sur l'éducation par l'art.

Cependant il est bon de noter que cette nouvelle notion qui est celle du centre d'intérêt fait suite à la capacité des groupes réunis dans des classes à travailler ensemble. On a réalisé des travaux comme la ferme où en plus d'une réalisation plastique, il y avait aussi une exploration et une vérification des connaissances des enfants: "Quels sont les éléments de la ferme? Qui travaille sur la ferme? Quels sont les animaux? Est-ce que les animaux vivent séparé-

ment, ensemble, dans des endroits particuliers?¹¹ etc.

Des thèmes comme la mine, le monde sous-marin, obligeaient aussi l'identification des variétés d'animaux aquatiques et des notions précises quant à l'industrie minière.

Cette notion de centre d'intérêt permettait en plus lors de l'utilisation de marionnettes de faciliter et de polariser les connaissances des enfants dans un sens donné.

5.6 Les réalisations artisanales

Il est bien entendu que tous ces travaux collectifs pouvaient se réaliser à partir des techniques à deux ou trois dimensions. Cependant, Irène Senécal a ajouté un nouvel apport à l'ensemble des travaux à l'élémentaire: les réalisations artisanales.

Dans le même esprit que Herbert Read, elle pense également en terme de fonctionnalité¹ du travail artistique, et elle insiste dès les premières années, pour qu'on produise des réalisations artisanales, tel que le papier tissé, le papier ajouré, les assiettes décoratives, les impressions de pommes de terre, le tissage, la broderie, le lino, la batik, etc., où l'on initie l'enfant à la répétition, la symétrie, l'asymétrie et l'alternance.

1

Herbert Read. Education Through Art. Faber & Faber, London 1958 p. 11.

5.7 L'évolution graphique

Jadis la standardisation, la répétition et une forme d'enregistrement marquaient les travaux des enfants, ainsi que l'esprit qui présidait à leur réalisation. On s'attendait à ce que l'enfant produise comme un adulte, et pour avoir ce résultat on l'obligeait souvent à copier et à retranscrire exactement ce qu'il avait devant lui, à deux dimensions. Les travaux à trois dimensions, comme nous le savons, étaient inexistants.¹

La notion d'évolution graphique avait été étudiée à fond par le psychologue américain d'origine autrichienne, Viktor Lowenfeld² qui a fait connaître l'ensemble de ses recherches dans un volume, aujourd'hui connu et très répandu dans les écoles de pédagogie artistique.

Dès les années '40, Irène Senécal s'intéresse au graphisme des enfants et à ses caractéristiques. Elle fait connaître la pensée de Viktor Lowenfeld chez les francophones du Québec.

Les parents et les titulaires de classe s'objectent souvent à ce que les enfants fassent du gribouillage, du rabattement ou de la transparence. Pour eux les travaux qu'on reconnaît comme normaux aujourd'hui sont jugés inférieurs. Les enfants sont considérés plus ou moins intelligents parce que leurs travaux ne représentent pas la

¹ Programme d'études des Ecoles Élémentaires. Comité catholique du Conseil de l'Instruction Publique, Québec 1959.

² Viktor Lowenfeld. The nature of Creative Activity. Routledge & Kegan Paul, London 1939. Creative & Mental Growth. MacMillan, N.Y. 1958.

réalité, d'où les conflits que les enfants subissent, soit avec les titulaires de classe, soit avec leurs parents, lorsqu'ils dessinent tout naturellement. De plus, ce rejet de la production normale de l'enfant, fait de lui un être qui se dit, et pour le reste de sa vie, incapable de dessiner.

Rancontres des adultes, demandez-leur d'illustrer quelque-chose, on trouvera toujours ce réflexe négatif: "non, je ne sais pas dessiner." Or, il est établi que tous peuvent s'exprimer plastiquement, mais à des degrés divers, selon une évolution normale.

5.8 L'intégration des arts plastiques dans l'enseignement des autres disciplines ou le mouvement de l'Education par l'Art.

5.8.1 L'Ecole de Montréal ne s'est pas limitée strictement à l'enseignement des arts plastiques dans les écoles, en tant que discipline. Le travail de cette école a dépassé les cadres proprement artistiques et s'est donné comme tâche, selon les travaux accomplis au séminaire de Bristol, de vouloir rejoindre l'ensemble de l'enseignement. Pour se faire, Irène Senécal voit deux types d'orientation, d'abord la présence des professeurs d'arts plastiques, comme guide et coordonnateur de cette discipline à tous les niveaux.

Les commissions scolaires ne pouvaient pas recruter les spécialistes pour le niveau élémentaire. Or, elle réussit à convaincre la commission scolaire de Lachine,¹ de recruter des artistes professionnels et de les rendre responsables de l'enseignement des arts plastiques.

¹ Elle commence à travailler à Lachine en 1948.

Les professeurs artistes rencontrent à leur tour de façon hebdomadaire, les titulaires de classes en vue de les aider et les conseillers dans l'application d'une programmation de l'enseignement des arts plastiques, programmation mensuelle établie en équipe sous la direction d'Irène Senécal. Tous les titulaires sont de plus conviés à une journée annuelle d'information en arts plastiques. Cette journée "synthèse" est orientée surtout vers la réalisation de divers procédés qui seront contenus dans les programmes mensuels.

D'autre part, Irène Senécal, s'intéresse personnellement à la conduite d'expérience par des professeurs individuels; c'est-à-dire qu'elle rencontre des titulaires de classes qui ont reçu une formation régulière dans les écoles normales. Elle Prend le temps de guider leur enseignement des arts plastiques et voit à l'application de cet enseignement à d'autres disciplines. En effet, sa présence dans les écoles la met en contact direct avec les titulaires, et elle se permet de suggérer toutes les possibilités qu'offrent les arts plastiques. Curieuse, sensible et pratique, elle tente constamment d'intéresser des non-professionnels.¹

L'expérience que nous connaissons, et que nous allons décrire est probante. Elle permet de constater dans les faits que les arts plastiques peuvent être appliqués à l'enseignement des autres disciplines. Cette expérience s'est déroulée sous la direction personnelle d'Irène Senécal, pendant les années 1955, 1956 et 1958, à la Commission Scolaire Catholique de St-Lambert, sur la rive sud, à l'Ecole St-Michel.

¹ On trouvera aux réunions de la Société d'Education par l'Art du Québec, section française: des titulaires de classes, des organisateurs de loisirs.

Cette expérience se fait avec des garçons de 4^e et de 5^e année, et dure en tout trois ans; une année en 4^e et deux en 5^e.

Les classes concernées regroupent de trente à trente-sept élèves venant d'un milieu économique et social moyen dont les âges varient entre neuf et douze ans.

Dans ces classes, trois ou quatre étudiants sont doubleurs, et le professeur responsable, ou le titulaire, n'a reçu comme toute formation artistique que celle donnée dans les écoles normales du temps, soit quinze heures de méthodologie, laquelle devait couvrir tout l'enseignement de cette discipline.

L'intérêt que porte Irène Senécal pour une telle expérience vient du fait qu'elle a dans une situation réelle d'enseignement publique, un titulaire qui ne dispose pas de l'ensemble des facilités dont peut bénéficier le titulaire aux Cours du Samedi de l'Ecole des Beaux-Arts.

Le titulaire enseigne dans un contexte des plus classiques pour l'époque, c'est-à-dire que les enfants ne sont pas attirés aux arts plastiques plus qu'il ne faut. Les parents non plus ne sont pas ceux qui feraient la queue pour inscrire leurs enfants aux Cours du Samedi.

Enfin, la classe ne contient ni les équipements, ni les matériaux qu'on retrouve dans ces Cours du Samedi.

On tente d'utiliser les arts plastiques pour faciliter l'apprentissage des autres disciplines et ça, dans une situation régulière de classe, telle que définie et dirigée par les autorités de l'époque.

Il faut donc trouver les moyens pour utiliser les techniques à deux et à trois dimensions, et les appliquer à l'enseignement d'un certain nombre de discipline, comme l'histoire, la géographie, l'apprentissage de la langue maternelle, ou d'une langue seconde, et des mathématiques. C'est ce que nous allons décrire brièvement dans les pages qui vont suivre.

5.8.2 L'expérience proprement dite.

5.8.2.1 La thèse qui suscite à la fois l'engagement des membres de l'Ecole de Montréal ainsi que celui du professeur titulaire se fonde sur la nécessité de rendre l'enseignement au niveau élémentaire intéressant.

Les artistes qui vont dans les écoles constatent à quel point le matériel dans les classes (livres, cartes et tableaux) ainsi que celui mis à leur disposition correspond ni à la réalité psychologique, ni aux réalités quotidiennes de la vie. Ils partent à la recherche de moyens pour rendre l'enseignement plus vivant et plus adapté aux deux réalités que nous venons de mentionner. Ils réussissent à convaincre et à sensibiliser le titulaire, démontrant que l'école est un atelier, non un musée, un centre d'activités créatrices et non un

cloître pour académiciens.¹

La classe où se déroule l'expérience est des plus traditionnelle; il n'y a ni eau courante, ni table de travail, ni matériel spécial pour l'enseignement des arts plastiques.

Cette pauvreté se retrouve également dans la formation du titulaire. Il faudra le préparer et l'informer afin qu'il devienne capable de programmer un enseignement, à partir d'un postulat de base, qui repose sur la notion de l'art.

Les individus voient le monde de façon différente. Leur vision de ce monde est d'abord et avant tout une expression singularisée et particularisée.

Il faut spécifier que ces visions singulières faites par les étudiants peuvent se lier au travail de la classe comme collectivité et de l'ensemble de cette collectivité, au quartier, à la municipalité, ainsi de suite.² L'art devient moyen de connaissance.³ Une telle conception de l'art se fonde sur les principes de l'Education par l'Art.

Enfin, la notion de discipline au lieu d'être comprise à partir de notion autoritaire et de rhétorique sermoneuse, devient un

¹ Herbert Read, *Education Through Art*. Faber & Faber, London 1958, p. 298

² Rapport de la Commission d'Enquête sur l'Enseignement des arts au Québec. L'Editeur officiel du Québec. 1966, Vol. I, p. 27, No 29.

³ Herbert Read, *Education Through Art*, Faber & Faber, London 1958, p. 296.

moyen direct d'encouragement vers l'action et le travail en collaboration. Les enfants viennent dans leur classe pour y trouver un atelier. Leur travail s'accomplit selon leur propre conception des choses, selon leur propre goût et selon leur vision bien particulière de l'ensemble des phénomènes.

Il va sans dire que ce type de travail bouleverse non seulement la classe, mais aussi a des échos dans l'ensemble de l'école où l'on se demande ce qui se passe dans ce groupe où l'art est devenu un moyen d'enseigner les autres disciplines.

En gros, on peut définir l'ensemble de l'expérience de cette façon: au lieu de faire de l'enseignement une technique déductive, on préfère aller vers une démarche inductive.

On part des notions ou des visions particulières des enfants, issues de leurs expériences de la vie et des événements. Ces expériences se visualisent de façon concrète à deux et à trois dimensions.¹ Ainsi formalisées, structurées, elles deviennent aptes à être généralisées du fait même qu'on les affiche ou les expose toutes en classe. S'établit par la suite l'unité organique du groupe permettant la découverte du concept plus universel qu'on retrouve dans les livres et les manuels.²

1
Ibidem, p. 105

2
Ibidem, p. 8

Ces trois phases dans la démarche de l'apprentissage sont classiques; Newton reçoit une pomme sur la tête, et à partir de ce phénomène singulier, il se rend compte que toutes les pommes tombent et établit une loi (généralité abstraite) sur la force de la gravité.

L'éducation par l'art permet donc un cheminement de l'apprentissage par un appel aux sens (perception) et la formalisation des images et des sentiments dans une structure concrète. L'enfant avec l'aide de l'art construit sa conception du monde au gré du rythme de sa propre croissance. L'art dans cette classe devient le premier pas dans tout apprentissage tel que le souhaite Herbert Read:

"Il est donc à ce stade évident, que le rôle de l'art en éducation est de longue portée. Je maintiens que l'art défini au sens large du mot, devrait être la base et le fondement de toute éducation. Aucune autre discipline ne peut donner à l'enfant non seulement un état de conscience par lequel image et concept, sensation et pensée, sont réunis et unifiés. Mais aussi lui permet d'acquérir une connaissance instinctive des lois de l'univers, et des habitudes ou un comportement en harmonie avec la nature." ¹

5.8.2.2 L'application des Arts dans l'apprentissage de certaines disciplines. Il va sans dire que le professeur qui doit utiliser les arts plastiques pour enseigner les matières de la classe, est devant certaines difficultés. D'abord le matériel autorisé par la Commission Scolaire pour les arts plastiques se limite à une boîte de crayons d'une douzaine de couleurs différentes et d'une tablette, dite de dessin - 8½" x 11".

¹ Ibidem, p. 70

Il n'est pas question de gouache, de fusain, de différentes variétés de papier, ni même de colle et moins encore de ciseaux.

On est vraiment à une espèce d'âge de pierre dans l'enseignement des arts plastiques, et personne ne veut prendre la moindre décision pouvant permettre l'épanouissement de cette discipline.

Parmi les techniques développées par l'Ecole de Montréal, la plus abordable est bien le crayon de cire appliqué sur un papier "Newsprint".

Pour des raisons pratiques, pour des raisons de coût, le titulaire commence par convaincre les enfants, et même investit personnellement dans l'achat de ce matériel. Il l'utilise selon les méthodes présentées: un exercice de langage plastique d'abord, ensuite un thème approprié.

Une fois ces thèmes donnés pendant la période difficile de cinquante minutes consacrée à l'enseignement des arts plastiques, le professeur peut demander à ses étudiants de sortir et d'utiliser les matériaux qu'ils ont maintenant à leur disposition pour aborder d'autres sujets qu'on retrouve dans les programmes réguliers des différentes matières.

L'enseignement de la religion doit mettre en évidence le rôle du père; on conçoit Dieu comme un père et tous les autres liens comme étant ceux d'enfant à son père. Le professeur réalise à la suite de la

distribution de notes mensuelles que les pères ne répondent pas aux invitations pour venir chercher les bulletins. Un très petit nombre de mères se présentent et cela le préoccupe. Comment se fait-il que seulement les mères viennent, dans une classe de trente à trente-sept garçons, chercher les bulletins de leur fils? Le professeur demande donc aux enfants de visualiser le travail, métier ou la profession de leur père. Une fois le dessin terminé, il encourage un dialogue ou une conversation décrivant le dessin. Ensuite, chacun passe à l'écriture et rédige une composition reprenant le même thème. Les enfants viennent un à la suite de l'autre présenter au groupe son dessin, et expliquer verbalement le rôle de leur père. Ainsi, pour la première fois l'ensemble de la classe dépasse les limites du paragraphe officiel exigé au programme, mais déborde dans une conversation basée sur des symboles collés à une réalité, et rendus dans la composition écrite. Les enfants qui écoutent doivent, eux, préparer de quatre à cinq questions se rapportant au dessin qui leur est présenté et raconté. L'intérêt se manifeste avec célérité.

Lorsque le deuxième bulletin est présenté aux parents, le professeur voit apparaître un plus grand nombre de pères, exigeant des explications du fait que leur fils s'intéresse à leurs activités et à leur travail. A la suite de cette aventure, le professeur se rend compte que les enfants peuvent traduire plastiquement, de façon plus totale leur pensée et leurs sentiments face à un problème donné. Lorsque le professeur avait suggéré la première fois le thème du travail du père, la plupart pouvaient dire que ce dernier travaillait

dans un bureau, qu'il travaillait dans une usine, qu'il était architecte ou notaire, sans ajouter de coloration spéciale ou de précision quant à son rôle particulier. Cependant, lorsqu'il demanda après avoir passé par les arts plastiques, d'illustrer en deux dimensions avec la craie de cire, ce que fait leur père, en posant les questions, où, quand, qui, comment? tout l'aspect émotif et intuitif de la compréhension du métier ou de la profession du père transpire dans le dessin. Dès le mois d'octobre, le professeur peut se convaincre lui-même de l'excellence du travail. D'où les possibilités d'application de cette même technique pour l'enseignement, soit de la géographie, l'histoire, la religion ou les autres disciplines.

5.8.2.3 L'utilisation des arts plastiques à trois dimensions (Histoire)

Il vaut la peine de signaler comment on a animé l'enseignement de l'histoire du Canada, en demandant aux enfants de fabriquer trois marionnettes:

- la première: le personnage historique, exemple; Christophe Colomb;
- la deuxième: un colon;
- la troisième: un amérindien.

Chacun présentait sa marionnette principale à la classe. Chaque colon ou amérindien interrogeait le grand'homme (marionnette principale) d'où le jeu... qui progressivement débouche sur la recherche, la création d'une bibliothèque de classe, et des résultats appréciables.

5.8.2.4 L'application de l'éducation artistique dans une variété de situation.

L'enseignement de la langue maternelle a toujours suscité et suscite encore beaucoup d'intérêt à la fois méthodologique, culturel et même politique. Le grand mythe reste celui du refus apparent d'expression verbale des enfants. En utilisant les arts plastiques, l'expérience de St-Lambert a démontré que les enfants n'ont aucune gêne à utiliser leur langue maternelle (le franco-canadien)!

Le point de départ, encore une fois, doit se situer au niveau concret de la connaissance de l'enfant et non dans des sujets lointains et abstraits. Le titulaire de la classe expérimentale où s'appliquent les principes de l'Education par l'Art, présente un thème suggéré antérieurement, qu'il demande de dessiner ou de rendre par la fabrication de marionnettes.¹ Ensuite les enfants décrivent oralement leurs réalisations, ou se questionnent mutuellement afin d'établir un dialogue entre eux.

A la toute fin, le titulaire demande de rédiger des textes ou des compositions se rapportant au thème. D'où les possibilités de textes d'une longueur indéfinie sur des thèmes comme: "La mine", "Le dentiste", "Ce que je veux faire quand je serai grand".

Le lien langue - écriture s'établit naturellement et l'expression verbale s'accroît, facilitant l'étude des genres littéraires: la chanson, le poème, l'historiette, le conte.

1

Ibidem p. 249

On se souvient des travaux d'enfants qui, au lieu de se limiter à une page ou à une demie-page, comprenaient de trente à quarante pages d'écriture, souvent parsemées d'illustrations.

L'enfant qui s'engage de façon pratique dans la réalisation d'un travail, soit avec du crayon de cire, soit avec la manipulation de certains papiers, arrive à un type de libération de ses connaissances inconscientes,¹ qui stimule l'expression verbale et se traduit en écriture à la fois plus riche de fantaisies et d'imagination.

La composition écrite n'est plus le résultat d'imitations serviles ou d'inventions d'adultes,² mais la description de symboles choisis et organisés plastiquement par l'enfant.³

Une fois les textes corrigés, le professeur les imprime et les distribue dans la classe. C'est à partir de ces textes nés dans la classe, reflets du milieu et des individus qui la compose que se greffe l'enseignement grammatical, soit la reconnaissance des lois

¹ Viktor Lowenfeld. *Creative & Mental Growth*, MacMillan, N.Y. 1951, p. 26

² Les Frères du Sacré-Coeur: "Mon livre de français", 4^e et 5^e année, Imprimerie du Sacré-Coeur.

³ Jean Piaget fait l'éloge des jeux symboliques.

"Or le jeu symbolique n'est pas autre chose que ce procédé d'expression, crée presque de toute pièce, par chaque sujet individuel, grâce à l'emploi d'objets représentatifs et d'images mentales qui, les unes et les autres, complètent le langage; il a pour fonction essentielle de permettre la réalisation des désirs, la compensation à l'égard du réel, la libre satisfaction des besoins subjectifs, bref l'expansion aussi entière que possible du "moi" lui-même, en tant que distinct de la réalité matérielle et sociale."

générales qui régissent le fonctionnement de la langue. L'enfant saisit les liens qui existent entre son propre parler et la grammaire qui en est la codification abstraite.

L'art peut servir également pour l'enseignement de l'anglais, comme langue seconde. L'apprentissage de cette deuxième langue est axé autour des très grands tableaux à l'usage des professeurs, tableaux qui sont de très mauvais goût et ne répondent ni aux connaissances des enfants, ni à leurs propres dimensions.¹ Le professeur demande aux élèves d'illustrer un certain nombre de situations, à partir desquelles il construit des dialogues gradués, se limitant à la présentation grammaticale, d'une seule difficulté à la fois, soit d'ordre phonologique, morphologique ou grammaticale. Les enfants imitant l'anglais du titulaire ou d'un enregistrement, peuvent à partir de leur propre travail, venir produire dans une langue seconde ou dans une langue étrangère, des ensembles structurés (des phrases), sans être constamment hantés par la nécessité de longues explications sémantiques ou de traduction de la part du professeur.

On peut également utiliser l'enseignement des arts plastiques pour l'apprentissage des mathématiques.²

1

Filteau et Villeneuve: Conversation anglaise à l'aide de l'image. Edition Schola, Montréal 1945.

2

Voir page 14 de notre travail.

5.8.2.5. Extension de l'Education par l'Art.

Les enfants utilisent d'abord des moyens venant des arts plastiques, augmentent leur rendement scolaire dans d'autres disciplines, et rejoignent les connaissances générales, à partir de leurs propres expériences. Les enfants montrent beaucoup plus d'intérêt et de curiosité pour des choses qu'ils connaissent. C'est le quotidien qui s'harmonise avec l'ensemble des connaissances du monde.

Dans cette classe, ¹ **on a pu** appliquer les notions d'évolution graphique telles que Lowenfeld les avait établies. Le professeur pouvait donc, sans crainte, voir des enfants faire de la transparence, de l'étagement ou encore du rabattement sans pour cela se scandaliser, et ainsi respecter, orienter les enfants selon leur propre degré de connaissances plastiques.

Il en était autrement avec les parents. Les parents eux, non préparés, ignorant le phénomène évolution, voulaient voir leurs enfants dessiner comme de jeunes adultes.

Le professeur informé par le professeur d'art plastique, dans ce cas-ci, il s'agissait d'Irène Senécal, pouvait les rassurer et leur indiquer que leurs enfants étaient à un point d'évolution, qui en très peu de temps serait dépassé ou changé.

En guise de conclusion, il faut dire que le professeur fut encouragé à aller au-delà des arts plastiques.

¹

voir p. 80

Il divisait sa classe en équipe, et les samedis il amenait les enfants soit au concert, soit au Jardin Botanique, soit au théâtre ou même au Musée des Beaux-Arts de Montréal, afin de donner à ses élèves une plus grande ouverture sur le monde extérieur.¹

L'objectif le plus intéressant atteint par cette expérience a été le fait que les parents se sont vraiment impliqués dans l'enseignement que certains d'entre eux sont devenus, par la suite, des membres du Conseil d'administration de cette Commission Scolaire.²

Enfin, les parents ont défrayé le matériel; les activités à l'extérieur de la classe ont été conçues par le professeur et accomplies en collaboration avec les parents.

Les parents se sont sentis vraiment liés à cette expérience d'apprentissage et se sont familiarisés avec les travaux de leurs enfants. Ils ont décidé d'investir personnellement leur temps et leur argent dans l'enseignement des arts plastiques.

1

Herbert Read: Education Through Art. Faber & Faber, p. 296.

2

Commission Scolaire de St-Lambert. M. Marcoux, M.J. Brault.

6. CONCLUSION

6.1 Ce que nous retenons du travail de l'Ecole de Montréal, c'est d'abord et avant tout la professionnalisation du professeur. Par là, il faut entendre la présence du professionnel dans l'enseignement public. La majorité des enseignants sont certifiés après l'école normale ou la Faculté d'Education; or, la qualité de l'enseignement des arts plastiques, dans Montréal, s'est accrue par la présence, non de professeurs brevetés ou certifiés, mais d'abord et avant tout par celle de peintres, de sculpteurs et de graveurs, à qui on a appris le respect de l'enfant et de son développement.

"La C.E.C.M. verra passer le nombre de ses professeurs en arts plastiques de 24, en 1950, à 106, en 1968." ¹

Souhaitons que les mathématiciens s'intéressent à l'enseignement de l'arithmétique; les physiciens, la physique; les musiciens, la musique; les biologistes, la biologie...

Il y a cependant beaucoup de travail à accomplir si on veut atteindre un objectif tel.

L'apprentissage tel que nous l'avons indiqué, repose sur une démarche simple que nous pouvons réduire à trois paliers:

¹

Rapport de la Commission d'Enquête sur l'Enseignement des Arts au Québec. L'Editeur officiel du Québec, 1968, p. 184, Vol. I

- a) l'intérêt: il faut trouver un moyen d'intéresser l'enfant, de le sensibiliser afin de lancer l'opération apprentissage à partir de ce qu'il est et de ce qu'il connaît;
- b) l'expérience: il faut que l'enfant apprenne selon les techniques d'apprentissage ou d'analyse que la discipline à apprendre à développer, d'où une expérimentation continue graduée, mais toujours selon une méthodologie issue de la discipline;
- c) les notions: il faut que l'enfant arrive après des expériences intéressantes aux généralisations ou bien à l'application de ce qu'il a appris par la substitution dans des contextes différents et des ensembles de situations nouvelles.

6.2 L'Ecole de Montréal a répandu de nombreux procédés pour l'enseignement des arts plastiques. Ce qui singularise ses moyens, c'est qu'ils sont simples, économiques, adaptables et pratiques. Jamais il ne fut question qu'on les établisse à titre de dogme.

Les préoccupations sous-jacentes qu'on retrouve dans tous les textes publiés par Irène Senécal, s'orientent autour de la nécessité de la gradation des difficultés dans l'apprentissage d'une technique.

Les étapes bien définies que nous avons fait ressortir dans notre travail, visent surtout à maintenir les qualités personnelles de l'individu, son expression, ses sentiments et ses émotions.

6.3 En somme cinq axiomes fondamentaux se dégagent du travail de l'Ecole de Montréal:

6.3.1 L'art tient une place importante au plan de la culture.

6.3.2 L'art favorise la connaissance de soi-même, la maturité de l'esprit et l'intégration de l'individu dans la société.

6.3.3 L'art tient un rôle de première importance dans l'éducation visuelle, tactile et kinesthésique.

6.3.4 La croissance esthétique guide la sensibilité et le sens créateur et aide à l'interaction de l'intellect et de l'affectivité.

6.3.5 L'art peut s'intégrer à l'éducation et à l'apprentissage des autres disciplines.

Ces cinq grands principes ont présidé à l'ensemble des activités d'Irène Senécal ainsi qu'aux travaux de l'Ecole de Montréal. Ils résument tout notre travail et on peut les retracer un à un, à partir des écrits de Herbert Read jusqu'à l'expérience de St-Lambert.

6.4 Nouvelle hypothèse de recherche: L'échec scolaire.

La mise en question de nos systèmes d'éducation vient du fait qu'ils sont encore dogmatiques, rationnels et abstraits.

Le rapport "Rioux" s'en prend au rapport "Parent" suggérant l'humanisation à l'industrialisation.¹ Cependant le problème de l'échec scolaire (drop-out) est toujours existant. De fait, l'homme d'aujourd'hui est dépourvu devant le volume de savoir qu'il doit accumuler. La seule issue possible nous paraît être celle de l'éducation par l'art, une démarche éducative inductive, qui fait appel au concret et permet une ordonnance des capacités des individus selon les critères de rendement variés et réalistes.

6.5 Nouvelle hypothèse de recherche: l'interdisciplinarité.

Le titulaire qui mène une expérience en éducation par l'art, doit se poser le problème des relations interdisciplinaires. L'art se transpose en moyen pour solutionner le problème de la distribution et de la conservation du savoir accumulé à tous les niveaux de connaissance selon l'expérience des élèves et dans les domaines d'activités établis par le programme officiel.

Le rôle du professeur responsable de "production" mérite d'être revu et analysé à la lumière de critères de rendement où la croissance et le développement s'accomplissent sans cloisonnement horaire et où le lieu d'apprentissage s'ouvre sur le milieu.

1

Rapport de la Commission d'Enquête sur l'Enseignement des Arts au Québec. L'Editeur officiel du Québec. 1968, Vol. I, p. 19 à p. 28.

Il faut prévoir de la part des artistes et des Facultés des Beaux-Arts l'accroissement d'intérêt et d'investissement dans les domaines de l'éducation artistique et de l'éducation par l'art; on ne pourra pas toujours bénéficier d'élans généreux venant d'une poignée de personnes.

La création récente d'une Faculté des Beaux-Arts à Sir George Williams et la transformation de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal en école universitaire, laissent présager un avenir des plus prometteurs pour le développement d'expériences nouvelles enrichies d'expertise et de technologie inconnues ici, voilà dix ans.

::::::::::::::::::::::::::::

7. APPENDICES

7.1

Tableau-synthèse des techniques à deux dimensions

Les techniques à deux dimensions 1			
Exercices	Notions	Buts	
Etude du langage plastique: exercices de recherche, d'exploration, de libération, exercices spontanés et contrôlés.	A - ligne, B - valeurs, coloration, C - composition: énumération juxtaposition chevauchement transparence	Détente intellectuelle. Assouplir le geste. Connaissance du procédé. Développer la confiance et l'assurance.	
Composition de mémoire.	Organisation picturale et spatiale d'éléments: figure humaine êtres vivants, objets inanimés.	Développer le sens de l'observation et de l'analyse des faits plastiques. Faire appel à l'émotivité et aux connaissances. Faciliter l'expression personnelle.	
Composition d'observation.	Perception des volumes; leur construction, leur clair-obscur, leurs positions respectives dans l'espace.	Elargir le champ des connaissances. Faciliter l'acquisition d'un vocabulaire plastique plus complet et plus précis aussi bien émotif que visuel.	
Irène Senécal. L'Education Artistique. Publication E.B.A.M. 1958, SE-846 - M. p. 5 à p. 7			
Enseignement du dessin et des arts plastiques de lère à 12è année.			

Les techniques à deux dimensions (suite) ¹		
Exercices	Notions	Buts
Invention (mémoire et imagination.)	Application des notions acquises de corrélation, continuité, rythme, équilibre des volumes.	Développer le jugement ou l'initiative. Faciliter l'expression personnelle.
Appréciation des textures: les collages.	Assemblage de pièces de matières différentes. Appréciation de la valeur expressive des textures et leur importance plastique. Composition dans un domaine nouveau.	Etablir les rapports de fonctions entre les impressions tactiles et les impressions visuelles.
¹ Irène Senécal, Ibidem, p. 5 à p. 7.		

7.2

Tableau-synthèse des techniques à trois dimensions

Les techniques à trois dimensions - stables, mobiles, reliefs. ¹		
Exercices	Notions	Buts
A - Langage plastique: Manipulation, Recherche, Exploration.	Découverte du volume, les différentes formes; rondes, et anguleuses, ouvertes, fermées. Les reliefs: appréciation de la texture et de la modulation de la lumière.	Connaissance des possibilités du matériau; sa plasticité, sa souplesse, ou sa rigidité, son poids, sa légèreté, sa fragilité, sa maléabilité.
B - Réalisation.	Découverte de la forme et de son volume. Stable, mobile. Assemblage de plusieurs formes en un seul volume. Etude de l'équili- bre plastique et la réparti- tion du poids des éléments assemblés et montés. Appren- tissage de la fixation des éléments.	Donner libre cours à la création. Développer chez l'élève les qua- lités plastiques et intellectu- elles; son sens esthétique, son sens de l'équilibre, de la compo- sition. Faciliter l'acquisition d'une dextérité et améliorer la coordination de l'oeil et de la main.
¹ Irène Senécal, Ibidem, p. 8 et p. 9.		

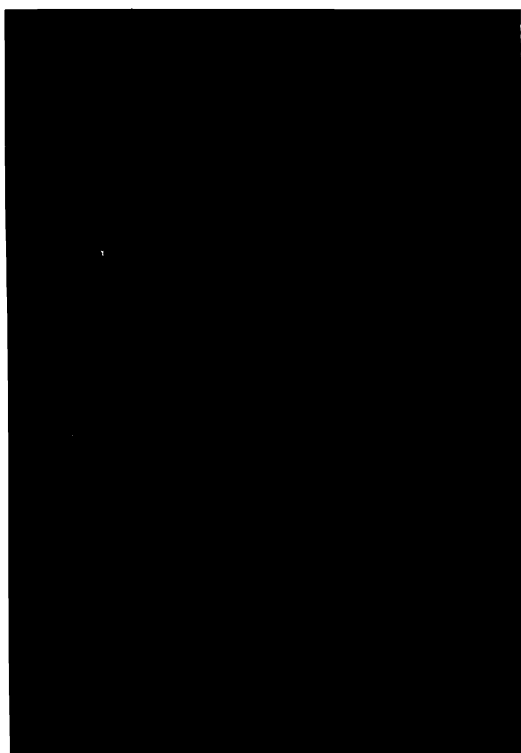
Les techniques à trois dimensions. ¹ Stable, mobile, reliefs, (suite)		
Exercices	Notions	Buts
C - Réalisation	<p>Le volume plein: études des possibilités d'additionner ou de soustraire la matière.</p> <p>Découverte du jeu de la lumière sur les pleins et les vides et la variété infinie des profils dans l'espace.</p> <p>Découverte de la profondeur, permet de comprendre l'équilibre des contours et les rapports du relief d'un solide.</p>	<p>Donner libre cours à la création.</p> <p>Faciliter l'expression personnelle.</p> <p>Développer la dextérité manuelle.</p> <p>Faciliter la coordination de l'oeil et de la main.</p> <p>Permettre de résoudre des problèmes d'équilibre plastique.</p> <p>Application des connaissances acquises.</p>
Irène Senécal, Ibidem, p. 8 et p. 9.		

7.3 Ensemble des travaux illustrant les données présentées
dans notre travail.

Travaux à deux dimensions
exécutés aux Cours du
Samedi de l'Ecole des
Beaux-Arts de Montréal 1969.
Exercices de langage plastique.



Travaux à deux dimensions
exécutés aux Cours du
Samedi de l'Ecole des
Beaux-Arts de Montréal 1969.
Exercices de langage plastique.



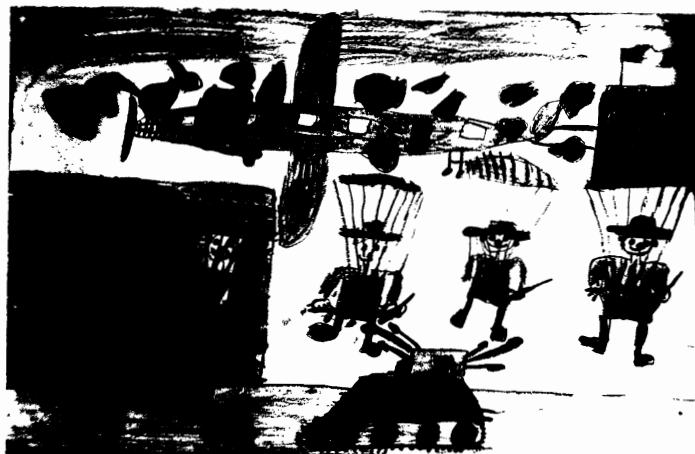
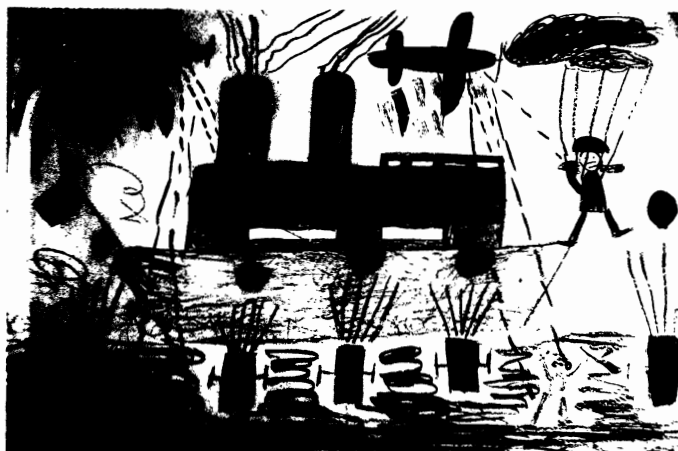
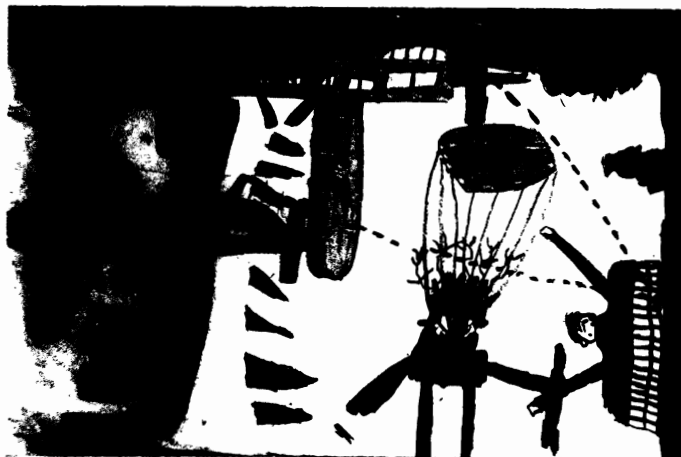
Travaux à deux dimensions
exécutés à la Commission
des Ecoles Catholiques de
St-Lambert 1957.



Travaux à deux dimensions
exécutés à la Commission
des Ecoles Catholiques de
St-Lambert 1957.



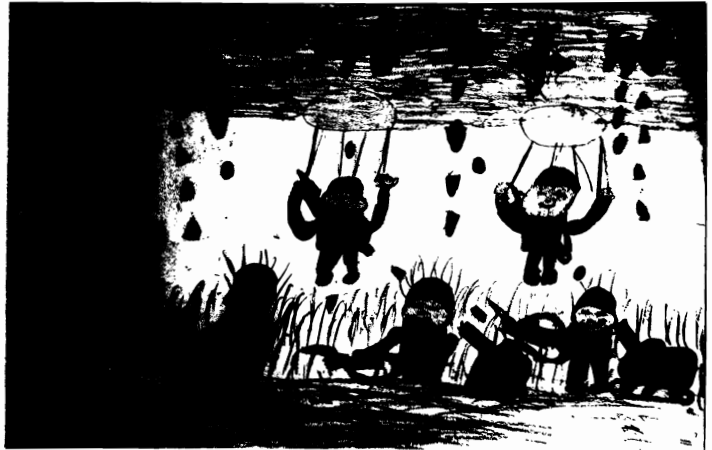
Travaux à deux dimensions
exécutés à la Commission
des Ecoles Catholiques de
St-Lambert 1956.



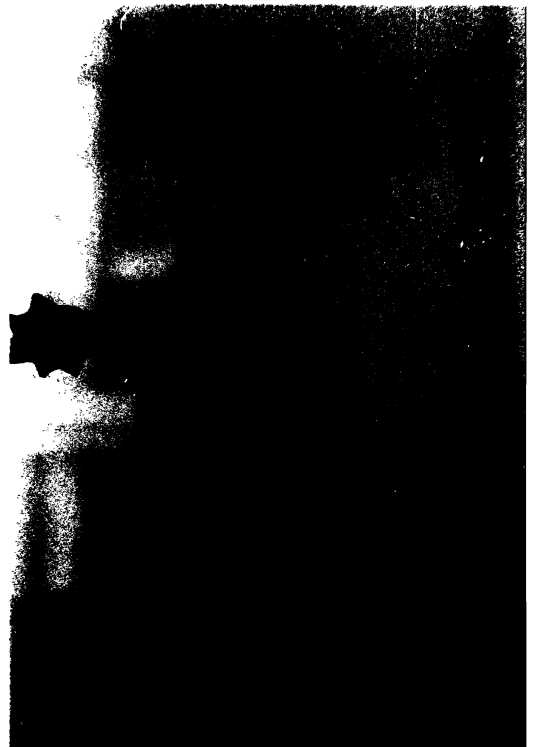
Travaux à deux dimensions
exécutés à la Commission
des Ecoles Catholiques de
St-Lambert 1955.



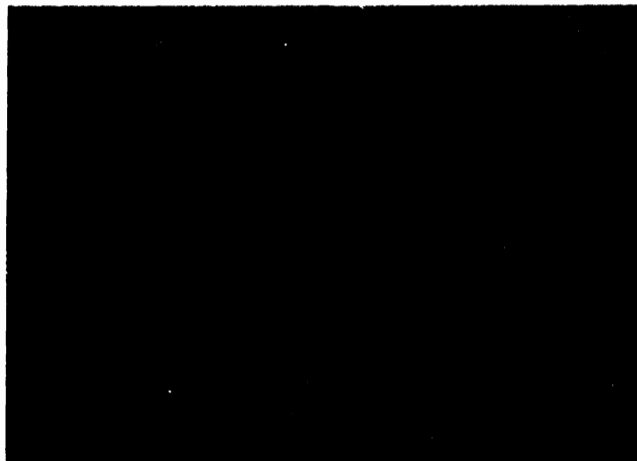
Travaux à deux dimensions
exécutés à la Commission
des Ecoles Catholiques de
St-Lambert 1956.



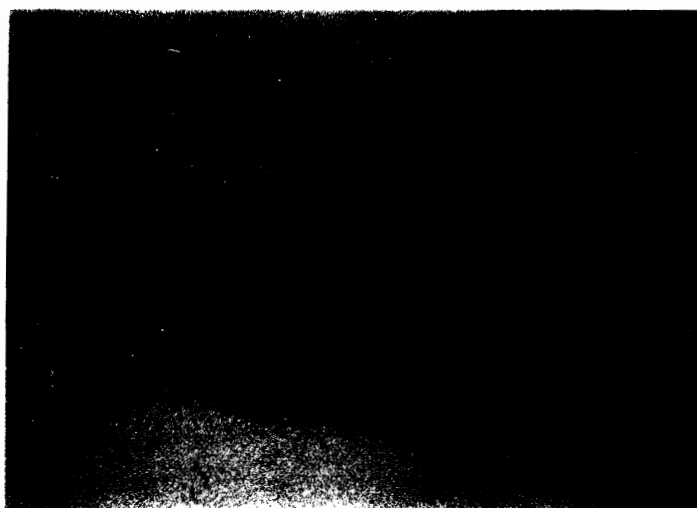
Travaux à trois dimensions
exécutés aux Cours du Samedi
à l'Ecole des Beaux-Arts de
Montréal, 1967-1968.



Travaux à trois dimensions
exécutés aux Cours du Samedi
à l'Ecole des Beaux-Arts de
Montréal, 1967-1968.



Travaux à trois dimensions
exécutés aux Cours du Samedi
à l'Ecole des Beaux-Arts de
Montréal, 1967-1968.



O.

BIBLIOGRAPHIE

- Adler, Irving. Initiation à la mathématique
d'aujourd'hui. O.C.D.L. Paris 1964, 275 p.
- Adler, Irving. The Golden Key to Mathematics.
Golden Press. N.Y. 1962, 212 p.
- La Commission des Ecoles Catho- Suggestion d'une marche à suivre.
liques de Montréal. Document C. 61-869. 1961, 25 p.
- Commission des Ecoles Catholiques Régistre Scolaire: 1955.
de St-Lambert.
- Comité Catholique du Conseil de Programme d'Etudes des Ecoles
l'Instruction Publique. Elémentaires. Québec 1959, 695 p.
- Conseil de l'Instruction Publique. Programme des Ecoles Normales.
Québec 1946.
- Charlebois, Louise, Cours de Pédagogie Artistique.
Gagné, Hélène D. Publication de l'Ecole des Beaux-Arts
Senécal, Irène de Montréal. J. 650-M-1964, 11 p.

- Cuisenaire, G. Les mathématiques modernes à l'Ecole Primaire, grâce aux "nombres en couleurs".
Delachaux & Niestlé, Suisse 1967. 235 p.
- Direction Générale de l'Enseignement supérieur. Prospectus de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal. Ministère de l'Éducation, Québec 1967, 43 p.
- Ecole des Beaux-Arts de Montréal Palmarès 1924
- Ecole des Beaux-Arts de Montréal Pédagogie Artistique. Document J-426 M. 20 p.
- L'Editeur Officiel. Rapport de la Commission d'Enquête sur l'Enseignement des Arts au Québec.
Québec 1968, Vol. I, 298 p.
Vol. II, 382 p.
- Equipe de Direction. Mémoire à la Commission Rioux.
Ecole des Beaux-Arts de Montréal 1967, 53 p.
- Favreau, Marianne "Le dessin d'enfants, son univers".
La Presse, 12 décembre 1969.
- Filteau, A. et Villeneuve, C. Conversation anglaise à l'aide de l'image. Edition Schola, Montréal 1948.

Lowenfeld, Viktor

Creative & Mental Growth.

Macmillan, New York 1951, 304 p.

Ministre de la Jeunesse

Code Scolaire de la Province de Québec.

Edition préparée par Ph.-Aug. Miller, c.r.

Québec 1960, 291 p.

Papy

Mathématique Moderne I

Marcel Didier, Bruxelles, Paris 1963.

468 p.

Read, Herbert

Education Through Art. Faber & Faber,

London, 1958, 328 p.

Senécal, Irène

L'Education Artistique: Enseignement

du dessin et des Arts Plastiques.

(1ère à 12è année). Publication de

l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal.

SE-846-(M) 1958, 9 p.

Vinette, Roland

Méthodologie Spéciale. Le Centre de

Psychologie et Pédagogie, Montréal 1950

783 p.

Wojnar, Irène

Esthétique et Pédagogie. P.U.F.

Paris 1963, 287 p.

Ziegfeld, Edwin.

Art et Education.

Recueil d'Essais, U.N.E.S.C.O.

Paris 1954, 140 p.